

**La ansiedad en situaciones de comunicación oral en el aula de
ELE: actitudes de los estudiantes de la Universidad de Turku
hacia ella y actividades que la aumentan y la reducen**

Elina Sofia Ylitalo
Trabajo de fin de máster
Departamento de Español
Línea de Enseñanza y Aprendizaje
Instituto de Lenguas y Traducción
Facultad de Humanidades
UNIVERSIDAD DE TURKU
Noviembre de 2018

The originality of this thesis has been checked in accordance with the University of Turku quality assurance system using the Turnitin Originality Check service.

UNIVERSIDAD DE TURKU

Instituto de Lenguas y Traducción/Facultad de Humanidades

YLITALO, ELINA: La ansiedad en situaciones de comunicación oral en el aula de ELE:
actitudes de los estudiantes de la Universidad de Turku hacia ella y actividades que la
aumentan y la reducen

Trabajo de fin de máster, 64 páginas, 3 apéndices

Departamento de Español, línea de enseñanza y aprendizaje del español

Noviembre de 2018

La ansiedad en el aula de lenguas extranjeras se ha estudiado desde las siguientes perspectivas sobre todo: 1) su definición, 2) sus causas, y 3) su impacto en el desempeño lingüístico y el rendimiento académico. El aspecto que no parece haberse investigado es cómo desarrollar tales estrategias en el aula universitaria que ayudaran a los estudiantes a enfrentar la ansiedad. El presente estudio tiene tres objetivos principales: investigar si los estudiantes de ELE de la Universidad de Turku experimentan ansiedad en el aula, si la experimentan en situaciones de comunicación oral sobre todo, y qué tipo de actividades y estrategias le benefician al estudiante a la hora de tener que enfrentarla.

El marco teórico de la investigación se basa principalmente en averiguar las definiciones de la ansiedad, definir sus variedades y determinar su impacto sobre la voluntad de comunicar en la lengua meta. Igualmente, en el marco teórico voy a hablar sobre porqué la ansiedad se considera una barrera en el mundo del aprendizaje de lenguas extranjeras, las fuentes de ella y algunas estrategias que se han planteado para enfrentarla en el aula.

La investigación empírica consiste en dos partes esenciales: 1) primero estudiar si se experimenta ansiedad en el aula de ELE en general, estudiar las actitudes de los estudiantes universitarios hacia ella y averiguar si esta aumenta en situaciones de comunicación oral, y 2) llevar a cabo un experimento de enseñanza sobre cómo distintas actividades y estrategias pedagógicas influyen las experiencias de la ansiedad. Además, voy a investigar las estrategias que los estudiantes emplean por iniciativa propia para controlar la ansiedad. Mi intención es establecer qué tipo de actividades permiten la facilitación de enfrentar la ansiedad en el aula de una forma que todos los estudiantes puedan participar en las actividades sin que su disposición de participar sea perturbada.

Los resultados demuestran que los estudiantes de ELE experimentan más ansiedad en las situaciones de comunicación oral que en las actividades de expresión literaria. También, llego a establecer que existen ciertas actividades de comunicación oral que permiten que la ansiedad se reduzca o que el enfrentamiento de ella se facilite. Igualmente, algunas actividades provocan ansiedad sin perjudicar la participación, mientras otras sí. En futuros estudios sería interesante investigar más ampliamente qué tipo de factores aumentan y reducen las experiencias de la ansiedad en el aula de lenguas extranjeras.

Palabras clave: estudiantes de ELE, ansiedad, actividades del aula, comunicación oral, actitudes de estudiantes

ÍNDICE

Introducción.....	6
1. Estudios anteriores.....	9
2. La voluntad de comunicar y la ansiedad	14
2.1. La voluntad de comunicar	15
2.2. Definiciones de la ansiedad.....	17
2.2.1. Ansiedad facilitadora y ansiedad inhibidora.....	18
2.2.2. Ansiedad estado y ansiedad rasgo	19
2.3. Ansiedad lingüística y ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera	20
2.4. Fuentes de ansiedad.....	22
2.5. Estrategias para enfrentar la ansiedad	25
3. Un caso de estudio: la ansiedad en situaciones de comunicación oral	27
3.1. Metodología	28
3.2. Los informantes.....	30
3.3. La primera encuesta: las actitudes de los estudiantes	33
3.3.1. Análisis y resultados de la primera encuesta: el grupo experimental	33
3.3.2. Análisis y resultados de la primera encuesta: el primer grupo de control	38
3.3.3. Análisis y resultados de la primera encuesta: el segundo grupo de control	42
3.3.4. Factores que alivian la ansiedad	46
3.3.5. Las actitudes hacia el papel de la ansiedad en la sociedad	49
3.4. Presentación del experimento de enseñanza	51
3.5. Análisis y resultados de la segunda encuesta	57
3.5.1. Las actividades.....	57
3.5.2. Las estrategias de los estudiantes.....	61
3.5.3. Las estrategias empleadas en el aula.....	63
3.5.4. Las estrategias pedagógicas	64
3.5.5. Las estrategias de resignación.....	66
Conclusiones.....	68
Bibliografía.....	71
Apéndice 1 – La primera encuesta	73

Apéndice 2 – La segunda encuesta.....	77
Apéndice 3 – Suomenkielinen lyhennelmä	81

INTRODUCCIÓN

En el ámbito académico de Finlandia, estudiantes de diferentes niveles encuentran muchas veces en la ansiedad un factor limitante o incluso un impedimento en lo referente a los estudios. Para algunos, como para mí, la ansiedad puede ser un obstáculo para afrontar en los estudios, sobre todo en los estudios de una lengua extranjera, y mi propia experiencia es que la ansiedad puede llegar hasta impedir que uno avance en el desarrollo de sus conocimientos lingüísticos. Aunque se supone que la ansiedad puede presentarse en varios entornos y circunstancias, en este trabajo me gustaría destacar la ansiedad lingüística, la que se manifiesta en los contextos comunicativos académicos.

Por lo que he observado, me parece que para los estudiantes finlandeses lo más problemático es la comunicación oral en cuanto a tener que emplear una lengua extranjera. De ahí, antes que nada, quiero estudiar si es cierto que los estudiantes de una lengua extranjera experimentan ansiedad en situaciones de comunicación oral y si la consideran una barrera en el desarrollo lingüístico o no. Voy a estudiar este fenómeno desde la perspectiva del español como lengua extranjera, ya que en el otoño de 2017 realicé un curso de la Comunicación Oral en Español en el Centro de Idiomas (*Kieli- ja viestintäopintojen Keskus*) de la Universidad de Turku.

En general, el tema de la ansiedad que se presenta en el aprendizaje de lenguas se ha estudiado desde las siguientes perspectivas sobre todo: 1) su definición, 2) sus causas 3) su impacto en el desempeño lingüístico y el rendimiento académico. El aspecto que no parece haberse estudiado, para mi sorpresa, es cómo desarrollar tales estrategias en el aula universitaria que ayudaran a los estudiantes manejar efectos adversos de ansiedad.

También, al no haber encontrado ninguna investigación académica realizada en Finlandia relativa a las actitudes de estudiantes universitarios hacia la ansiedad en contextos del aprendizaje de una lengua extranjera, supongo que han recibido poca atención. Creo que el tema de la ansiedad no ha llamado atención dentro de contextos universitarios porque se suele asociar con niños y estudiantes de colegio.

Broholm (2006) y Ahala (2013), sin embargo, han estudiado los efectos de la ansiedad en el rendimiento académico en estudiantes de inglés como lengua extranjera. Comento estos dos estudios en el siguiente apartado 2 con más detalle haciendo ver cómo este presente trabajo que voy a llevar a cabo se distingue de los trabajos realizados por Broholm (2006) y Ahala (2013).

Entonces, este estudio se divide en dos partes esenciales: 1) primero estudiar las actitudes de los estudiantes universitarios hacia la ansiedad y averiguar si esta aumenta en situaciones de comunicación oral y, 2) llevar a cabo un experimento de enseñanza sobre cómo distintas actividades y estrategias pedagógicas influyen las experiencias de la ansiedad. La primera parte del estudio se realiza a través de una encuesta, y, para examinar los resultados del experimento de enseñanza, he elaborado una segunda encuesta.

Después de examinar las actitudes existentes de los estudiantes, voy a estudiar cómo se experimenta la ansiedad a la hora de introducir distintas actividades. Voy a investigar qué tipo de estrategias pedagógicas tienen un efecto positivo o negativo en las experiencias de ansiedad. Voy a estudiar, entonces, qué tipo de actividades aumentan la ansiedad y, qué tipo de estrategias hacen que la ansiedad fuera lo más soportable posible de confrontar en el aula de ELE.

Tengo como objetivo investigar en qué tipo de contexto y en qué circunstancias la ansiedad es más fácil de enfrentar para los estudiantes de ELE. Otra meta fundamental de este trabajo es tratar de encontrar las estrategias que los estudiantes mismos emplean para afrontar la ansiedad. Mis preguntas de investigación son: ¿los estudiantes de ELE consideran la ansiedad un impedimento en los estudios? y, ¿qué tipo de estrategias pedagógicas y actividades facilitan el enfrentamiento de ella?

Las hipótesis de este trabajo son: 1) los estudiantes universitarios de ELE experimentan más ansiedad en las situaciones de comunicación oral que en los ejercicios de expresión literaria, y 2) tienen una postura negativa hacia la ansiedad y la consideran una desventaja en los estudios. Una razón por mis hipótesis es que al principio de mis estudios en la Universidad de Turku, mi propia postura hacia ella era de carácter negativo. Durante los tres primeros años de los estudios en la Universidad, siempre me entró ansiedad en situaciones de comunicación oral en español. Además, al plantear el tema con mis compañeros del mismo curso, me di cuenta de que yo no era la única estudiante que temía los ejercicios orales por la ansiedad que me entraba.

De ahí, no tengo solo interés hacia las fuentes de ansiedad, sino también las herramientas que los estudiantes podrían emplear para afrontar el impacto negativo de ella. Otra razón detrás de mis hipótesis es el hecho de que en la mayor parte de las investigaciones relativas a la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras, la ansiedad se percibe un factor negativo que dificulta los estudios, y, el objetivo común parece ser estudiar el impacto de la ansiedad en el rendimiento lingüístico. Yo prefiero tener como objetivo establecer las formas en que los profesores de ELE pueden contribuir en que los estudiantes puedan participar en las actividades

de una clase de español de manera que la ansiedad afecte lo mínimo en la voluntad de comunicar y el desarrollo de los conocimientos de la comunicación oral.

Veo que el mayor punto de interés en los estudios relativos a la ansiedad en el aula es el impacto de ella en el desempeño lingüístico desde el punto de vista del éxito académico. Sin embargo, Horwitz (2001: 122) observa que sería más bien esencial estudiar las experiencias de aprendizaje de lenguas extranjeras en sí antes que su efecto en el rendimiento del estudiante. Para Horwitz (ibíd.), es importante llegar a comprender la frustración y el malestar debidos a la ansiedad en estudiantes de lenguas extranjeras, y, encontrar métodos para combatirlos en el entorno del aula.

Los profesores de lenguas extranjeras, según Horwitz (ibíd.), deberían tener como objetivo fundamental crear un ambiente donde los estudiantes pudieran sentirse apoyados respecto a la ansiedad y su impacto. También, se debería considerar como responsabilidad de los profesores ofrecer a los estudiantes herramientas para superar el efecto negativo de la ansiedad. Así, habría más posibilidades para fomentar las sensaciones de éxito antes que las de fracaso, e igualmente, se contribuiría a la voluntad del estudiante de continuar los estudios (ibíd.).

A mí, personalmente, me llama la atención la perspectiva de Horwitz porque veo que su punto de vista es moderno, realista y humano sobre todo, y, como ella, yo también prefiero valorar las experiencias sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras en el aula al éxito académico. Prefiero apreciar, al igual que Horwitz (2001), a las personas antes que el rendimiento académico o los resultados de aprendizaje. Además, estas observaciones de Horwitz reflejan por qué este presente estudio me es importante y de gran interés personal.

Cabe señalar que doy por supuesto que el efecto de la ansiedad en la participación de los estudiantes es principalmente negativo ya que el punto de vista general que emerge de las investigaciones que se han realizado es que la ansiedad se considera un factor perturbador en el ámbito de los estudios. En el siguiente apartado 1, voy a tratar unos estudios anteriores para aclarar lo dicho.

Para mí, como futura profesora, es esencial tratar de encontrar las causas del posible malestar, frustración y ansiedad inhibidora en el aula de ELE y, aún más importante, por supuesto, sería encontrar los métodos para enfrentarlos y resolverlos. Este estudio que realizo me va a servir de gran ayuda en mi futura profesión para encarar problemas relacionados a la ansiedad. Por esta razón, me va a ser útil entender los siguientes aspectos: qué es la ansiedad, cuáles son las actitudes de los estudiantes hacia ella, cómo se puede presentar en el aula y cómo afecta a los estudiantes. Igualmente, me familiarizaré con los efectos tanto favorables como

adversos de la ansiedad sobre la participación de los estudiantes. Este estudio me ayudará a establecer qué tipo de estrategias sirven para combatir el impacto negativo de la ansiedad. Quiero destacar que, para mí, sería fundamental que todos profesores de lenguas tuvieran como objetivo encontrar las formas en que pudieran contribuir en que los estudiantes participaran en las actividades de una clase de una lengua extranjera de manera que la ansiedad afectara lo mínimo en la voluntad de comunicar y el desarrollo de los conocimientos de la comunicación oral.

En el siguiente apartado 1, hago un prefacio más detallado sobre los estudios anteriores que se han llevado a cabo en referente a la ansiedad en el aula de lenguas extranjeras. Después, en el apartado 2, voy a tratar las definiciones de la ansiedad. En el apartado 2.4., voy a hablar sobre las fuentes de la ansiedad. Para realizar una comparación entre lo que se ha estudiado anteriormente y lo que voy a estudiar yo, voy a hacer referencia a las formas existentes para enfrentar la ansiedad en el apartado 2.5.. Luego, en el apartado 3, explico el caso de estudio y la metodología del mismo, después del cual presento mi análisis y los resultados sobre la primera encuesta. En el apartado 3.3., voy a presentar el experimento de enseñanza y en el 3.4. voy a indicar los resultados de la segunda encuesta, después de lo cual voy a extraer mis conclusiones.

1. ESTUDIOS ANTERIORES

En Finlandia, se han realizado dos trabajos de fin de máster sobre la ansiedad como un factor desfavorable en los estudios de una lengua extranjera. Broholm estudia la ansiedad experimentada por estudiantes de Inglés en la Escuela Politécnica Superior de Turku. Broholm (2006: 8) se interesa por cómo la ansiedad influye en la motivación hacia los estudios de inglés, cómo los estudiantes se perciben a ellos mismos como aprendices y cómo la ansiedad afecta la autoimagen del estudiante.

Broholm (ibíd.) estudia principalmente la relación entre la ansiedad, la confianza en uno mismo y la motivación hacia los estudios de inglés como lengua extranjera. Se investiga la ansiedad en tres distintos contextos: la ansiedad social y la timidez, la ansiedad causada por cometer errores y el miedo hacia las situaciones de comunicación oral (op. cit.: 58-59). Esta última perspectiva es una de las que me interesan en este presente estudio.

Sin embargo, no me interesaré tanto por el aspecto de la timidez ni por la ansiedad experimentada exclusivamente por cometer errores en el aula. Además, el énfasis principal de mi trabajo no está en las causas de la ansiedad –aunque forman una parte de mi estudio– sino

voy a adentrarme en las estrategias que pueden emplear los profesores y los estudiantes mismos en el aula de ELE para combatir los efectos desventajosos de la ansiedad.

Ahala (2013:1) estudia la ansiedad en dos distintos contextos: la ansiedad en el aula de inglés como una lengua extranjera y la ansiedad en situaciones de un examen. Ahala se interesa por cómo la ansiedad se produce en el aula de inglés en Finlandia. Ella estudia dos grupos de estudiantes finohablantes: un grupo de estudiantes de educación secundaria del octavo grado y un grupo de estudiantes adultos.

Ahala (op. cit.: 1-2) tiene como objetivo determinar si se experimenta más ansiedad en el aula en el caso de que los estudiantes sepan que en un futuro próximo tengan un examen. También, se da importancia al papel del sexo de los estudiantes y lo considera una variable en las experiencias de ansiedad (ibíd.). Ahala (op. cit.: 8) se concentra en su estudio en los efectos perjudiciales de la ansiedad y también prefiere considerarla como un factor negativo en su trabajo.

Las hipótesis de Ahala son las siguientes: 1) los estudiantes de la educación secundaria experimentan más ansiedad que los estudiantes adultos, 2) los estudiantes de educación secundaria sufren más de la ansiedad antes de un examen que durante el período de enseñanza, 3) los estudiantes de sexo femenino experimentan más ansiedad lingüística que los de sexo masculino (op. cit.: 37).

A diferencia del estudio hecho por Ahala, me gustaría destacar las siguientes diferencias en lo referente a mi estudio: no doy importancia al papel del sexo, no me interesaré tanto por cuánto se experimenta ansiedad, sino en las situaciones en qué se experimenta, y, por último, mi objetivo es averiguar qué tipo de herramientas se puede emplear en el aula de ELE para hacer que afrontar la ansiedad fuera lo menos inconveniente posible para los estudiantes. He elegido no dar importancia al factor del sexo porque el énfasis de mi estudio no está en establecer si uno de los sexos experimenta más o menos ansiedad que el otro. Además, para mí, no sería de mucha utilidad estudiar la ansiedad en situaciones de examen, puesto que los estudiantes de mi curso no tienen exámenes.

En las investigaciones relativas a la ansiedad en el contexto de aprender una lengua extranjera, se ha intentado averiguar, sobre todo, si la ansiedad tiene un efecto positivo o negativo en la adquisición de una lengua. Sin embargo, los resultados de los estudios realizados han sido contradictorios frecuentemente y, no se ha llegado a un acuerdo sobre si los efectos de la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras son ventajosos o desventajosos (Ahala, 2013: 7).

Ya a partir de 1960, se han planteado los efectos desfavorables de la ansiedad en el aprendizaje de idiomas y también en el desempeño de ellos. A pesar de que se ha discutido la relación entre la ansiedad y el aprendizaje de lenguas ya en los años 60, no se ha documentado el tema hasta que más tarde (Horwitz, 2001: 113). En 1978 Scovel (1978¹ citado por Horwitz, 2001: 113) opinó que la relación entre la ansiedad y el aprendizaje de idiomas era exclusivamente negativa y que la ansiedad era un factor perjudicador en los estudios de lenguas. Entre los demás estudios que se hicieron en la época, sin embargo, se llegó a observar que la ansiedad no influía en el proceso de aprendizaje necesariamente o, al contrario, la ansiedad podía tener aún un efecto promovedor en el aprendizaje de idiomas (Chastain, 1975² citado por Horwitz, *ibíd.*).

Se vio que, en algunos casos, incluso la ansiedad de un alto nivel podía resultar en una mejora en el desempeño de una lengua extranjera. De ahí, se ha debatido que la ansiedad no puede ser un fenómeno uniforme de efecto adverso ya que su relación con el aprendizaje de segundas lenguas es tan variable. Se ha razonado entonces que la ansiedad se divide en distintas formas como la de examen, ansiedad facilitadora (*facilitating anxiety*) y ansiedad debilitadora (*debilitating anxiety*), entre otras (*ibíd.*).

En 1986, Horwitz, Horwitz y Cope hicieron un estudio sobre la ansiedad en los estudiantes adultos en el aula de una lengua extranjera (*Foreign Language Classroom Anxiety*), uno de los casos de investigación siendo el aula de ELE. En su estudio, se fijan en el hecho de que aun los estudiantes dotados pueden encontrar momentos en que se bloquean en el aula de una lengua extranjera aunque sean bien capaces de expresarse en la lengua en cuestión (Horwitz, Horwitz y Cope, 1986: 125). Se dio cuenta de que la ansiedad desempeñaba un gran papel en las situaciones de comunicación oral que se producían en el aula e influía en la elección de estrategias comunicativas. También, se descubrió que las tareas que más provocaban ansiedad eran las de comprensión oral y los ejercicios orales comunicativos (*op. cit.*: 126).

La investigación lingüística no ha llegado a determinar lo qué es la ansiedad en el aula de una lengua extranjera ni cuáles son sus auténticos efectos en el aprendizaje de una lengua extranjera (*op.cit.*: 125). Sin embargo, es imprescindible que en el mundo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras se estudie los siguientes aspectos de la ansiedad: los síntomas, las consecuencias y los verdaderos efectos en el desarrollo de la competencia

¹ Scovel, T. 1978. "The Effect of Affect: A review of the Anxiety Literature", en *Language Learning*. Vol 28. 129-142. Michigan: Language Learning Research Group.

² Chastain, K. 1975. "Affective and Ability Factors in Second Language Acquisition", en *Language Learning*. Vol. 25. 153-161. Michigan: Language Learning Research Group.

comunicativa (Horwitz, Horwitz y Cope, 1986: 125). Horwitz, Horwitz y Cope (op.cit.: 131) consideran la comprensión del papel de la ansiedad en el aula de lenguas extranjeras muy importante porque esto puede servir de gran utilidad en la resolución de problemas relativos a la asistencia y la participación en las clases.

En lo tocante a los estudios más recientes que se han elaborado, Woodrow (2006: 308) investigó el efecto de la ansiedad en el rendimiento lingüístico por parte de la producción oral en estudiantes chinos, coreanos y japoneses de inglés como lengua extranjera en Australia. La mayoría de las investigaciones relativas a la ansiedad en el aula de una lengua extranjera se centra en las circunstancias del aula, pero Woodrow (op.cit.: 308-310) se interesó por las causas de la ansiedad tanto en el aula como en los contextos afuera de él (p.ej. en situaciones donde le es necesario al estudiante comunicarse en inglés con un nativo).

Según la perspectiva del estudio de Woodrow (op.cit.: 309), la ansiedad tiene un efecto debilitante en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas y en los objetivos personales del estudiante relacionados al aprendizaje de la lengua meta. El objetivo primordial de su investigación era estudiar las diferencias y las similitudes de los efectos de la ansiedad en la interacción en el aula (op.cit.: 312). También, se prestó atención a las reacciones fisiológicas (p.ej. la sudoración o la sensación de corazón acelerado) y los cambios de conducta en los estudiantes en situaciones donde experimentan ansiedad (op.cit.: 319).

Igualmente, Woodrow (2006: 309) estudió qué tipo de métodos los estudiantes mismos empleaban para afrontar la ansiedad en el aula. Woodrow (ibíd.) consideraba la ansiedad un fuerte predictor de un rendimiento bajo en la producción oral de la lengua meta, y, opinaba que esta influía en las posibilidades del estudiante de adoptarse en el ambiente objeto. Por esta razón, Woodrow (ibíd.) cree que es importante desarrollar la interacción tanto en el aula como en contextos no académicos, para que los estudiantes obtengan las necesarias habilidades para la comunicación cotidiana.

Para este presente estudio, sin embargo, no tengo recursos para estudiar el impacto de ansiedad en contextos fuera del aula, de ahí que lo estudie solamente dentro del contexto académico, o sea, el entorno del aula. A diferencia del estudio de Woodrow, además de investigar qué tipo de métodos los estudiantes utilizan para prevenir ansiedad, tengo como objetivo identificar cuáles son las estrategias que los profesores pueden emplear en el aula para prevenir que la participación de los estudiantes sea afectada por la ansiedad.

Kondo y Ying-Ling (2004: 258) realizaron una investigación sobre las estrategias que los estudiantes japoneses en Japón empleaban en el aula de inglés como lengua extranjera (ILE) para luchar contra el impacto negativo de la ansiedad. Según ellos, sería necesario realizar

estudios sobre la relación entre las estrategias que los estudiantes utilizan para enfrentar la ansiedad y las características del entorno de estudio (Kondo y Ying-Ling, 2004: 264). Para entender bien las estrategias que los estudiantes emplean para prevenir ansiedad e incomodidad en el aula, habría que investigar también la efectividad de ellas (op.cit.: 264). También, proponen que se estudie el efecto de los métodos de los estudiantes en las situaciones de interacción y el ambiente de estudio (ibíd.).

Mak (2011: 202) hizo un estudio sobre las causas de la ansiedad hacia las situaciones comunicativas en el aula de ESL en estudiantes chinos de nivel universitario desde los siguientes aspectos: el miedo hacia las situaciones de evaluación, la evaluación negativa, las situaciones de hablar a un público, el miedo de cometer errores y ser corregido delante de los compañeros de clase. Sin embargo, el objetivo del estudio de Mak era establecer cómo la ansiedad experimentada en el aula afectaba las actitudes de los estudiantes hacia la asignatura y los estudios de Inglés, pero no estudiar las actitudes hacia la ansiedad en sí (op. cit.: 204).

Kao y Craigie (2013: 411) llevaron a cabo un estudio sobre los mecanismos para enfrentar la ansiedad en estudiantes universitarios taiwaneses. Ellos (op. cit.: 412) tenían como objetivo identificar las maneras en que los estudiantes actuaban en situaciones donde experimentaban ansiedad. Además, ellos demostraron en qué tipos de situaciones aumentaba el uso de estas estrategias para tolerar los efectos causados por ansiedad. También, investigaron si las estrategias empleadas por los estudiantes eran eficientes o inservibles desde el punto de vista del aprendizaje (op.cit.: 413). Adicionalmente, ellos reflexionaron sobre la potencialidad de transformar las estrategias de impacto negativo a unas de impacto positivo, de manera que estas estrategias favorezcan el aprendizaje (op.cit.: 418).

En lo que atañe a las futuras investigaciones, hay una necesidad de estudiar tanto las estrategias de los estudiantes como las técnicas empleadas por los profesores para hacer frente a los efectos de la ansiedad. De la misma manera, se dice que sería necesario estudiar también la efectividad de estas estrategias y su verdadera función en el aula (Woodrow, 2006: 324). Hay escasez en la investigación de las estrategias que utilizan los estudiantes de segundas lenguas para hacer frente a las dificultades causadas por ansiedad (Kao y Craigie, 2013: 418). En el siguiente capítulo 2, voy a hablar sobre la voluntad de comunicar y las definiciones de la ansiedad.

2. LA VOLUNTAD DE COMUNICAR Y LA ANSIEDAD

La ansiedad es frecuentemente descrita ser una sensación de tensión o intranquilidad (Spielberger 1983³, citado por Horwitz, 2001: 113). Se supone que la ansiedad tiene un impacto negativo en el aprendizaje de lenguas, dado que se ha llegado a establecer que esta interfiere con los procesos de aprendizaje en general. La ansiedad es un objeto de estudio de mucho interés en el ámbito de la Psicología y la Educación (ibíd.). Sin embargo, uno de los problemas principales estableciendo la relación entre ella y los procesos de aprendizaje es el hecho de que no se han planteado las varias formas y definiciones de la misma (Young, 1991:426).

Una clase de una lengua extranjera es uno de los ambientes académicos que más provocan ansiedad (MacIntyre, 1991: 296). La ansiedad puede tener un efecto adverso en la producción de lenguas extranjeras, pero sus efectos verdaderos son discutibles (ibíd.). También, existe la creencia de que la ansiedad experimentada en estudiantes de nivel principiante dificulta las capacidades receptivas, pero, en cuanto el nivel del conocimiento de la lengua extranjera incrementa, la ansiedad llega a afectar las habilidades productivas (Sila, 2010⁴ citado por Mak, 2011: 203).

Se constata que el aspecto del aprendizaje de una lengua al que más le afecta la ansiedad es el uso del lenguaje oral (Horwitz, 2001: 120). Se ha dado cuenta de que esta puede consumir los recursos cognitivos del estudiante y, así, puede influir, por ejemplo, en la voluntad de comunicarse y de participar en tareas asignadas en clase (Kondo y Ying-Ling, 2004: 258).

La ansiedad en el aula puede llegar a ser un elemento que obliga al estudiante a comportar de una manera que el reduzca la interacción en la lengua meta. El estudiante puede, por ejemplo, perder la voluntad de iniciar una conversación o admitir largos periodos de silencio (Young, 1991:429). En el siguiente apartado 2.1., voy a tratar en mayor detalle la importancia de la voluntad de comunicar. Después, en el apartado 2.2., voy a dar una descripción breve sobre las definiciones de la ansiedad y sus variedades.

³ Spielberger, C.D. 1983. *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. California: Consulting Psychologists Press.

⁴ Sila, A.Y. 2010. "Young Adolescents' Students Foreign Language Anxiety in Relation to Language Skills at Different Levels", en *The Journal of International Social Research*, Vol. 3, núm. 11. 83-91.

2.1. LA VOLUNTAD DE COMUNICAR

En el ámbito de la pedagogía lingüística moderna, se enfatiza la importancia y el papel de la comunicación auténtica en el aprendizaje de lenguas extranjeras (MacIntyre, Baker, Clément y Conrod, 2001: 370). Para algunos investigadores, no es suficiente exigir que un estudiante sea capaz de comunicarse en el entorno del aula porque no garantiza que el estudiante utilizara la lengua meta en otros contextos y nuevas oportunidades de comunicación.

Por esta razón, sería provechoso preparar al estudiante para la comunicación auténtica de la vida cotidiana, de manera que uno fuera capaz de expresar sus ideas en cualquier tipo de circunstancias donde sea requerido comunicar en una lengua extranjera (MacIntyre, Baker, Clément y Donovan, 2003: 590). Cuando se empieza a estudiar una lengua extranjera, es necesario que uno desarrolle su voluntad y disposición para comunicarse en la lengua meta (*willingness to communicate, WTC*) (MacIntyre y Legatto, 2010: 149). Para referirme a *WTC* en este estudio, voy a utilizar el término voluntad de comunicar y la abreviación VDC⁵.

La VDC alude a las intenciones del estudiante de hablar en la lengua meta, iniciar una conversación o de guardar silencio en situaciones comunicativas y, es un fenómeno de carácter variable porque es modificado constantemente por las oportunidades de comunicación (MacIntyre y Legatto, 2010: 149.). También, la VDC representa la intención de buscar oportunidades de comunicación (MacIntyre, Baker, Clément, y Donovan, 2003: 591).

A la VDC le afectan, por ejemplo, los errores que surgen en la producción oral o los problemas relativos a la confianza en uno mismo, y, a consecuencia, un resultado potencial es que el estudiante llegue a abandonar las conversaciones en la lengua meta con frecuencia. La VDC es susceptible de cambios rápidos según variados contextos. En general, los estudiantes de lenguas extranjeras suelen empezar los estudios con una VDC de alto nivel, pero la voluntad es un factor que se vuelve a evaluar a lo largo de la evolución de los estudios y según las oportunidades de comunicación y aprendizaje (MacIntyre y Legatto, 2010: 150). El papel de la VDC es fundamental en el aprendizaje de lenguas extranjeras, y, sobre todo por parte del desarrollo de las habilidades comunicativas y la producción oral (op.cit.: 152).

Luego, existen dos variables clave subyacentes de la VDC: la aprensión comunicativa y la competencia personal que el estudiante mismo cree que tenga (MacIntyre, Baker, Clément y Donovan, 2003: 591). La aprensión comunicativa, en este aspecto, refiere a la ansiedad experimentada asociada a la verdadera comunicación o la comunicación anticipada

⁵ la traducción y la abreviación son mías.

(McCroskey, 1977⁶ citado por MacIntyre, Baker, Clément y Donovan, 2003: 591). El variable de la competencia personal alude a la autoevaluación del estudiante sobre la propia capacidad de comunicarse de una forma apropiada en la lengua meta (McCroskey,⁷ 1982 citado por MacIntyre, Baker, Clément y Donovan, 2003: 591).

Dado que la decisión de participar en una conversación en la lengua meta es afectada por la cognición del estudiante, (por ejemplo por las observaciones y las experiencias producidas en el aula), es de suponer que a esta decisión le influyan principalmente la percepción de las propias habilidades antes que las verdaderas habilidades comunicativas (McCroskey y Richmond, 1991⁸ citado por MacIntyre, Baker, Clément y Donovan, 2003: 591).

Entonces, la percepción personal del estudiante sobre las propias capacidades comunicativas determina esencialmente la VDC (MacIntyre, Baker, Clément y Donovan, 2003: 591). Sin embargo, la VDC está afectada por otros variables como la motivación del estudiante, el contexto social y las actividades proporcionadas en el aula (MacIntyre, Baker, Clément y Conrod, 2001: 372). Al respecto, lo que me interesa investigar a través de este estudio es qué tipo de actividades, circunstancias y estrategias elevan o reducen la VDC del estudiante.

En general, se tiende a suponer que la VDC fuera totalmente dependiente de la ansiedad. Según MacIntyre y Legatto (2010: 164) sin embargo, la VDC es independiente de la ansiedad y puede permanecer incambiable a pesar de que el nivel de ansiedad varíe. Además, aunque la VDC sea afectada por la ansiedad, no es afectado solo por ella, sino también por ejemplo los varios estados emocionales, la confianza en uno mismo o la sensación de frustración (MacIntyre y Legatto 2010: 164).

La VDC es influida y construida por factores lingüísticos, emocionales y cognitivos. Cuando estos factores están en equilibrio, le posibilitan al estudiante experiencias positivas en el aula, y, así, tienen un efecto favorecedor en la VDC del estudiante y esto facilita la comunicación. En el caso de que estos factores interfieran con las experiencias positivas en el aula, esto puede acabar en guardando silencio en las actividades de comunicación oral (op.cit.: 169). Otros factores que se asocian a los cambios constantes de la VDC son: variación de temas tratados en el aula, la relación de los interlocutores y la familiaridad entre ellos (op.cit.: 168).

⁶ McCroskey, J.C. 1977. "Oral communication apprehension: A summary of recent theory and research", en *Human Communication Research*, núm. 4. 78-96.

⁷ McCroskey, J.C. 1982. *Introduction to rhetorical communication*, 4ª edición. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.

⁸ McCroskey, J.C., Richmond, V.P. 1991. "Willingness to Communicate: A cognitive view". En M. Booth-Butterfield (eds.). *Communication, Cognition, and anxiety*. Beverly Hills, CA: Sage. 19-37.

Entiendo que los cambios de tema frecuentes pueden causar ansiedad o tener un efecto inhibitor en la VDC del estudiante porque requieren que uno sea capaz de emplear un vocabulario amplio y adecuado para cada contexto o actividad, y, de ahí, supongo que la preocupación de una falta de vocabulario puede resultar en evitar las situaciones de comunicación oral en la lengua meta en algunos estudiantes. Por parte de la relación de los interlocutores, comprendo que un variable que tiene efecto sobre la participación en las actividades orales es la persona con quien se exige hablar. Las situaciones donde se requiere que el estudiante se comunique con el profesor en la lengua meta puede resultar más agobiante que con los compañeros de clase, o, viceversa.

2.2. DEFINICIONES DE LA ANSIEDAD

Es muy probable que la mayoría de los estudiantes de lenguas extranjeras se haya encontrado ansiosa en alguna etapa de los estudios (Dörnyei, 2005: 198). La ansiedad se considera una variable que juega un papel importante en los estudios de una lengua extranjera porque forma parte de la confianza en uno mismo y la influye de una manera inconstante (Dörnyei, 2005:197). También, la ansiedad tiene gran importancia en lo tocante a la motivación y, puede ser percibida como una emoción o aún un equivalente del miedo. Es indudable que esta tiene un efecto sobre el desempeño de una lengua extranjera (op. cit., 198).

En lo que respecta lo qué es la ansiedad, no se puede acertar si se trata de un componente de la motivación, una característica personal o una emoción (ibíd.). Y, en cuanto a la naturaleza de ella, según la comprensión general, la ansiedad es un fenómeno que más puede tener una repercusión negativa y un efecto destructivo en el proceso de aprendizaje de idiomas. Sin embargo, tan solo la conceptualización del fenómeno ha resultado problemático, ambiguo y confuso (Arnold y Brown, 1999⁹, citado por Dörnyei, 2005: 198).

MacIntyre (1991: 297) considera que existen dos tipos principales de ansiedad: la ansiedad general (*general anxiety*) y la ansiedad comunicativa (*communicative anxiety*). La primera alude al tipo de ansiedad que no es relativo al uso de una lengua y la segunda representa la variedad que está relacionada con los procesos de aprendizaje y la producción lingüística. Luego, existe la ansiedad lingüística (*language anxiety*) que, según MacIntyre (ibíd.), se deriva de la ansiedad comunicativa y es relativa expresamente al uso de una lengua extranjera. La ansiedad lingüística no es comparable con los demás tipos de ansiedad (p.ej. la ansiedad de evaluación negativa) (MacIntyre, 1991: 297).

⁹ Arnold, J. Birch, D. 1999. "A Map of Terrain", en *Affect in Language Learning*. Cambridge. 1-24.

Es imprescindible entender la esencia de la ansiedad que se presenta en el aula de una lengua extranjera para llegar a comprender también su papel en los procesos de aprendizaje de lenguas (ibíd.). Aunque estoy de acuerdo con MacIntyre por parte del aspecto de dar importancia a la interpretación de ella en su totalidad y su papel en el ambiente académico, en los apartados 2.2.1. y 2.2.2., me gustaría destacar unos cuatro tipos de ansiedad que MacIntyre no ha planteado y, por consiguiente incluyo una clasificación más amplia en este trabajo porque aclara los distintos aspectos de la ansiedad.

Frecuentemente, la ansiedad se ha considerado erróneamente solo un equivalente del miedo o una fobia (Scovel 2001¹⁰, citado por Dörnyei, ibíd.). Asimismo, esta se ha considerado entre investigadores y docentes una variable que debería eliminarse. Por otra parte, algunos investigadores creen que la ansiedad en el aula es independiente del rendimiento académico (Horwitz, 2001: 118). Además de haberse visto como una desventaja, la ansiedad se ha percibido también como el mayor enemigo del aprendizaje de lenguas y, esta percepción es una de las más equívocas en el terreno de la enseñanza de idiomas (Dörnyei, 2005: 198).

Últimamente, se ha dado cuenta de que la ansiedad es un factor malinterpretado (Dörnyei, 2005:198). Igualmente, se ha llegado a entender que esta no tiene necesariamente un impacto negativo en el desempeño lingüístico, sino que puede ejercer una influencia positiva también, y, que los efectos varían según el contexto y las tareas (op.cit.: 199). No hay razón para suponer que la ansiedad esté íntimamente relacionada con un rendimiento bajo – los estudiantes de rendimiento alto pueden experimentarla también (Horwitz, 2001: 119).

La ansiedad no puede ser un fenómeno uniforme, sino que tiene varios aspectos, los que se pueden distinguir en cuatro categorías: la ansiedad beneficiosa/facilitadora (*beneficial/facilitating anxiety*) frente a la ansiedad inhibidora/debilitadora (*inhibitory/debilitating anxiety*) y la ansiedad rasgo (*trait anxiety*) frente a la ansiedad estado (*state anxiety*) (Dörnyei, 2005: 198). Voy a tratar estas cuatro categorías más detalladamente en los siguientes apartados 2.2.1 y 2.2.2.

¹⁰ Scovel, T. 2001. Learning New Languages: A guide to Second Language Acquisition. Boston.

2.2.1. Ansiedad facilitadora y ansiedad inhibidora

La ansiedad se puede categorizar según el efecto que tiene en el proceso del aprendizaje de una lengua. Según esta categorización, existen dos tipos generales: la ansiedad inhibidora y la ansiedad facilitadora. En el caso de que la ansiedad cause un pobre rendimiento académico, se trata de una ansiedad inhibidora (Young, 1991: 435). Esta variedad tiene un componente cognitivo que es comparable con la preocupación o la inquietud (Dörnyei, 2005:198).

En el caso de que la ansiedad sea equiparable a una sensación de inquietud (*worry*), esto puede tener un impacto desventajoso en el desarrollo de los conocimientos lingüísticos. Esto es porque la experiencia de inquietud ocupa la capacidad cognitiva, la que le sería necesaria al estudiante para participar en las tareas asignadas en el aula (Woodrow 2006: 310). Se ha estimado que un 50% de todos estudiantes de lenguas extranjeras experimentan ansiedad inhibidora (Campbell y Ortiz, 1995¹¹, citado por Kondo y Ying-Ling, 2004: 259).

Sin embargo, se ha advertido que no en todos los casos la ansiedad influye de una manera negativa en la práctica de una lengua extranjera, sino que puede influir aun de una manera favorecedora. En este segundo tipo de contexto, la ansiedad expone más bien un componente afectivo que es comparable con la emotividad. En este caso, se ha observado que esta variedad no tiene efecto perjudicial sobre el desarrollo lingüístico (Dörnyei 2005: 198). Cuando la ansiedad da paso a un rendimiento mejorado, se trata de la ansiedad beneficiosa (Young, 1991: 435).

Creo que estos conceptos de la ansiedad facilitadora e inhibidora son significantes para mi estudio, visto que uno de mis objetivos es investigar si los estudiantes universitarios la experimentan, y, si la ansiedad les perjudica la participación en el aula o si la favorece. De ahí, me interesaría poder establecer si los estudiantes de mi curso creen que la ansiedad les resulta ser de impacto positivo o negativo, o sea, si consideran la ansiedad un factor que les dificulta o facilita los estudios. Por lo tanto, quiero averiguar si los estudiantes universitarios de ELE experimentan ansiedad facilitadora o inhibidora – o las dos.

2.2.2. Ansiedad estado y ansiedad rasgo

La ansiedad estado (*state anxiety*) es la variedad que se presenta como una experiencia o una respuesta dentro de una relación de causalidad (Dörnyei, 2005: 198). En otras palabras, esta alude a una condición temporal, una reacción o a un estado emocional, por ejemplo las sensaciones que se producen en un examen (Woodrow 2006: 309). En juegos deportivos, por

¹¹ Campbell, C.M. y Ortiz, J. 1991. Helping Students Overcome Foreign Language Anxiety: A Foreign Language Anxiety Workshop, Horwitz, E. K. y Young, D. (eds.).

ejemplo, tiende resultar que los jugadores que demuestran el rendimiento más alto son los que tienen un nivel alto de ansiedad estado (Scovel, 2001¹² citado por Dörnyei, 2005: 199).

Una reacción frecuente a la ansiedad es un aumento de esfuerzo, de ahí que sea probable que un cierto nivel de ansiedad puede resultar provechoso. Sin embargo, cabe recordar que los rasgos característicos y la personalidad del individuo juegan unos papeles importantes, dado que las personas introvertidas y las extrovertidas pueden requerir estímulos muy distintos para llegar a un alto rendimiento en un juego deportivo o un test de vocabulario (MacIntyre, 2002¹³ citado por Dörnyei, *ibíd.*).

La ansiedad rasgo (*trait anxiety*) se refiere a una tendencia individual de ponerse nervioso o inquieto en situaciones variables (Dörnyei, 2005: 198). La inquietud se considera un componente de esta variedad. En general, se ha observado que los efectos de la ansiedad rasgo en el aprendizaje de una lengua extranjera son adversos, pero no siempre resultan dañinos al éxito académico (*op.cit.*:199).

La inquietud no es necesariamente desventajosa en todo tipo de tareas, sino solo en algunas, como en las actividades donde hace falta un empleo intensivo de la memoria de trabajo (*ibíd.*). Sin embargo, dado que el uso de una lengua extranjera es más o menos dependiente tanto de los recursos de atención como del empleo de la memoria de trabajo, los estudiantes extremadamente introvertidos con un alto nivel de ansiedad rasgo tienden a sufrir más de las consecuencias del mismo: esta variedad de la ansiedad puede llegar a dificultar gravemente la fluidez de habla y el proceso de aprendizaje de una L2 (Dewaele, 2002¹⁴, citado por Dörnyei, 2005: 199).

2.3. ANSIEDAD LINGÜÍSTICA Y ANSIEDAD EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Por lo que observo, los conceptos de la ansiedad lingüística y la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera (*foreign language anxiety*) se han empleado como sinónimos. La ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera (AALE¹⁵), sin embargo, destaca la variedad de ella que se presenta sobre todo en contextos donde se emplea una lengua extranjera. Cabe mencionar que este apartado 2.3. está basado principalmente en el estudio de Horwitz, Horwitz y Cope de 1986.

¹² Scovel, T. 2001. *Learning New Languages: A guide to Second Language Acquisition*. Boston.

¹³ MacIntyre, Peter D. 2002. "Motivation, Anxiety, and Emotion in Second Language Acquisition", en *Individual Differences in Second Language Acquisition*. Amsterdam. 45-68.

¹⁴ Dewaele, J.M. 2002. "Psychological and Sociodemographic Correlates of Communicative Anxiety in L2 and L3 Production", en *International Journal of Bilingualism*, núm. 6. 23-39.

¹⁵ la abreviación es *mia*.

Horwitz, Horwitz y Cope (1986) fueron los primeros en utilizar el concepto “*foreign language anxiety*.” La AALE, a diferencia de la ansiedad lingüística, está relacionada con el rendimiento académico y un contexto evaluativo. Además, la AALE se percibe como un complejo que es modificado por autopercepciones, creencias, sentimientos y formas de comportamiento que ocurren en el aprendizaje de segundas lenguas (Horwitz, Horwitz y Cope, 1986:127-128).

La AALE se caracteriza por uno o todos los siguientes factores: 1) la aprensión comunicativa, 2) la ansiedad en situaciones de examen y 3) el miedo a la evaluación negativa. El primer factor es el que más profundamente caracteriza la AALE porque el aprendizaje de una lengua extranjera se centra en contextos interactivos. La aprensión comunicativa comprende, por ejemplo, la timidez o el miedo que dificulta o hasta impide la comunicación en una lengua extranjera.

La aprensión comunicativa se divide en varias formas; algunos estudiantes tienden a tener dificultades hablando en grupos por la ansiedad en las situaciones de comunicación oral (*oral communication anxiety*), mientras otros tienen miedo a hablar a un público por su miedo escénico (*stage fright*) y, algunos se ponen inquietos en situaciones de comprensión oral. En este último caso se trata de la ansiedad en el papel del receptor¹⁶ (*receiver anxiety*) (op.cit.:127).

Las personas que tienden a tener dificultades en situaciones interactivas o comunicándose en grupos, les puede resultar muy difícil expresarse en una lengua extranjera (Horwitz, Horwitz y Cope, 1986: 127). La aprensión comunicativa proviene de la preocupación de que los participantes de una conversación en la lengua meta tengan dificultades entendiéndose, y que existe la posibilidad de que no lleguen a entenderse. La preocupación de que uno no llegue a ser entendido es uno de los motivos principales de la AALE. Por esta razón, aun los estudiantes más habladores pueden sentirse frustrados y tienden a evitar las situaciones de comunicación oral (Horwitz, Horwitz y Cope, 1986: 127).

En este presente estudio voy a considerar la ansiedad lingüística y la AALE equivalentes sin prestar más atención a sus diferencias. Al hablar de la ansiedad lingüística o la AALE, me voy a referir al significado establecido por Horwitz, Horwitz y Cope, dado que el énfasis de mi estudio es en la ansiedad en situaciones de comunicación oral en el aula de ELE. Por lo tanto, me interesará sobre todo por el aspecto de la aprensión comunicativa causada por la AALE.

Además, no voy a estudiar la ansiedad en situaciones de examen ni el miedo a la evaluación negativa, puesto que los estudiantes de mi curso no tienen examen y no doy el

¹⁶ la traducción es mía.

énfasis primordial a la evaluación del rendimiento. Explico el propósito y los objetivos del curso más detalladamente en el capítulo 3. En el siguiente apartado 2.4., voy a hablar sobre las fuentes de ansiedad.

2.4. FUENTES DE ANSIEDAD

Algunos estudiantes de lenguas extranjeras, para evitar humillación en el aula, faltan a clases, estudian más de lo necesario para prepararse para una lección, o, se sientan en la última fila para que haya poca probabilidad de estar obligado a responder a alguna pregunta en voz alta (Horwitz, Horwitz y Cope, 1986: 130). Estas estrategias son ejemplos de formas de comportamiento que ocurren en el aula de una lengua extranjera como consecuencia de una autoestima baja relativa al desempeño de la lengua meta y las creencias (falsas o verdaderas) personales del estudiante (Young, 1991: 427, 431). Debido a que la definición de la ansiedad resulta difícil de establecer, tampoco es fácil suponer cuáles son las fuentes de ella. También, se ha debatido si por ejemplo la ansiedad en sí es una causa o una consecuencia de un bajo rendimiento en el aula de L2 (Horwitz, 2001: 112).

La AALE es posible de ocurrir solo cuando se formen actitudes y emociones relativas a los contextos educativos y las experiencias en el aula. Al respecto, si se supone que esta hipótesis es correcta, el problema de ansiedad no tiene su punto de partida en el estudiante, sino en el contexto creado por el profesor y la metodología empleada. (MacIntyre y Gardner, 1988¹⁷, citado por Young, 1991:429). Ahora, quiero hacer notar que estoy de acuerdo con MacIntyre y Gardner en el aspecto de que las causas fundamentales de la ansiedad experimentada en el aula son los métodos pedagógicos y el ambiente creado por el profesor pero, sin embargo, recuerdo que las experiencias de ansiedad varían individualmente y, no creo que todos los métodos empleados en clase tengan la misma influencia en los estudiantes, dado que el nivel de ansiedad rasgo varía de un individuo a otro.

Algunos investigadores, en cambio, creen que una parte de las fuentes de la ansiedad están relacionadas al estudiante mismo, unas al profesor y otras a las actividades realizadas en el aula (Young, 1991: 427). Según Young (ibíd.), existen seis posibles fuentes, las que son derivadas de:

¹⁷ MacIntyre, Peter D. & Gardner, Robert C. 1988. "Anxiety Factors in Second Language Learning", en Research Bulletin. Ontario. 677.

- 1) las inquietudes personales e interpersonales
- 2) las creencias del estudiante sobre el aprendizaje de lenguas
- 3) las creencias del profesor sobre la enseñanza de lenguas
- 4) la interacción entre el profesor y el estudiante
- 5) los métodos de enseñanza y, por último
- 6) las situaciones de examen o de evaluación. (Young 1991: 427)¹⁸

Las inquietudes personales e interpersonales son consideradas unas de las causas más poderosas de la AALE; la autoestima baja y la continua competencia, que pertenecen a esta categoría, son causas frecuentes de la ansiedad en el aula de lenguas extranjeras. La competencia entre los estudiantes llega a aumentarla cuando se comparan entre ellos (Bailey, 1983¹⁹ citado por Young, *ibíd.*). En el aula lenguas extranjeras, es habitual que varios estudiantes se sientan inferiores al comparar sus habilidades y conocimientos con los de los demás (Price 1991²⁰, citado por Young, *ibíd.*). Las inquietudes personales pueden incluir también autoevaluaciones negativas, objetivos irreales y elevadas expectativas sobre las propias capacidades de aprender una lengua (Horwitz, 2001: 120).

Algunos estudiantes creen que la ansiedad es un resultado de carecer habilidades lingüísticas (Kondo y Ying-Ling, 2004: 259). Otros dicen que esta se experimenta por culpa de práctica insuficiente (Woodrow, 2006: 321). Si la actitud del estudiante hacia la asignatura o los estudios de la lengua meta en cuestión es negativa, esto puede resultar en experimentar ansiedad en el aula (Mak, 2011: 211).

Otro problema que puede surgir es que algunos estudiantes sienten como si perdieran una parte de su personalidad en cuanto a tener que comunicarse en una lengua extranjera. En este caso, el estudiante siente que no es capaz de expresarse de una manera que le sería habitual y, así, puede llegar hasta afrontar una crisis existencial que le impide interactuar en la lengua meta (Young, 1991: 428).

El segundo factor que tiene gran efecto en las experiencias de ansiedad en los estudiantes de lenguas extranjeras son las creencias que ellos mismos tienen sobre el proceso de aprender una lengua. Las creencias comprenden los aspectos que los estudiantes valoran como

¹⁸ la traducción es mía

¹⁹ Bailey, Kathleen M. 1983. "Competitiveness and Anxiety in Adult Second Language Learning: Looking at and through the Diary Studies". H. W. Seliger y M. H. Long (eds.). *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Massachusetts. 67-102.

²⁰ Price, Mary Lou. 1991. "The Subjective Experience of Foreign Language Anxiety: Interviews with Anxious Students." en E. K. Horwitz y D. Young (eds.). *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Nueva Jersey. 101-108.

fundamentales para el éxito del aprendizaje de una lengua y, estos varían individualmente; para algunos, lo más importante es una pronunciación impecable, para otros, puede ser el desarrollo de un vocabulario amplio (ibíd.).

Las creencias conllevan suposiciones que pueden ser verdaderas o falsas. La primera puede ser el hecho de que el aprendizaje de una lengua es más fácil para unos que para otros. Una suposición falsa puede ser, por ejemplo, que el aprendizaje de una lengua no trata de nada más que la traducción de un idioma a otro. Por lo consiguiente, el problema de las creencias es el siguiente: cuando se acumulan las creencias falsas o erróneas, esto causa ansiedad. Si hay, por ejemplo, un estudiante que tiene problemas con la pronunciación y, cree que el objetivo primordial para el éxito del aprendizaje de una lengua meta es una pronunciación sin defectos, el estudiante va a sufrir una frustración. En otras palabras, cuando hay un enfrentamiento entre la realidad y las creencias, esto provoca ansiedad (Young, 1991: 428).

Asimismo, el tercer factor demuestra que no son solo las creencias del estudiante que tienen efecto sobre las experiencias de la ansiedad en el aula, sino también las creencias del profesor. Las formas en que los profesores perciben su papel y actúan en el entorno del aula influyen mucho en cómo el estudiante percibe ese mismo entorno. Se ha visto que, por ejemplo, los profesores que piensan que su responsabilidad es corregir a los estudiantes siempre que cometan errores o, que adoptan el papel del dirigente antes que el del guía o el facilitador, estos aspectos suelen aumentar las experiencias de ansiedad en los estudiantes (Young, 1991: 428.).

Igualmente, la interacción entre el profesor y el estudiante es un factor que tiene un efecto considerable en el nivel de la ansiedad en el aula. Es decir, por ejemplo, las formas del profesor de dirigirse a los estudiantes y los modos de corregir los errores cometidos, ejercen una influencia en la ansiedad experimentada en clase (Young, op.cit.: 428-429). En efecto, los modales del profesor juegan un gran papel en cuánto esta se experimenta en el aula (Horwitz, 2001: 120).

Del mismo modo, otro factor que causa ansiedad en el aula de lenguas extranjeras son las actividades y los procedimientos realizados en clase. Según Young (1991: 429), uno de los métodos que más provocan ansiedad en el aula son los ejercicios donde el estudiante está obligado a comunicarse en la lengua meta frente a sus compañeros. Las situaciones donde el estudiante tiene que realizar una presentación en la lengua meta parecen ser una causa principal de ansiedad en el aula porque las actividades que requieren representación pública son de carácter competitivo (Mak, 2011: 203).

Otros procedimientos que causan ansiedad son los exámenes orales y las situaciones donde se exige responder a una pregunta en la lengua meta mientras los compañeros escuchan

(Young, 1991: 429). Al contrario, los ejercicios donde los estudiantes deben escuchar y repetir frases después del profesor parecen crear una zona de confort en el aula (Horwitz, Horwitz y Cope, 1986: 126). Los ejercicios donde parece haber bloqueos mentales a menudo son las actividades donde hace falta improvisar y jugar roles (ibíd.). También, en el caso de que el profesor no permita comunicarse en la lengua materna en clase, sino que obliga a los estudiantes a emplear la lengua meta tanto como les sea posible, parece ser otra fuente de ansiedad (Mak, 2011: 203).

El aspecto al que le voy a dar mayor importancia en relación con las fuentes de ansiedad en el aula, es el de los métodos de enseñanza y los procedimientos empleados en el aula, dado que el objetivo del experimento de enseñanza que llevo a cabo, es establecer como la selección de ejercicios influye en como los estudiantes experimentan ansiedad. La selección de las actividades para el experimento describo en el apartado 3.5.1.

Por último, el sexto factor que provoca ansiedad en el aula son los exámenes y las situaciones de evaluación. Los estudiantes experimentan más ansiedad y aprensión comunicativa en las situaciones ambiguas donde están evaluados (Young, 1991: 429). Además, cuantas tareas poco o nada familiares y vocabulario desconocido hay en un examen oral, tanta más ansiedad e inseguridad experimentan los estudiantes. Igualmente, parecen causar ansiedad y frustración las circunstancias donde los métodos del profesor no equivalen los criterios evaluados en un examen, es decir, por ejemplo, que un profesor que aplicara métodos comunicativos en el aula, elaboraría exámenes de gramática (Young 1991: 429).

Según Gregersen y Horwitz (2002: 567), resulta que no es solo la evaluación hecha por el profesor que causa ansiedad, sino también la evaluación hecha por los compañeros de clase. Los estudiantes que tienen dificultades soportando la crítica de los compañeros, también temen y evitan las situaciones donde puedan parecer ridículos o ingenuos a los ojos de los demás (ibíd.). La cuestión de la ansiedad causada por exámenes, sin embargo, no es relevante para mi estudio, dado que los estudiantes de mi curso no tienen exámenes.

2.5. ESTRATEGIAS PARA AFRONTAR LA ANSIEDAD

Según Horwitz, Horwitz y Cope (1986: 131), los profesores tienen dos opciones para encarar los problemas causados por la ansiedad en el aula: o enseñar a los estudiantes cómo manejar las situaciones que provoquen ansiedad, o pueden intentar realizar un contexto de estudio que la provoque menos. Pero, antes de tomar medidas, hay que tener la certeza de que la ansiedad lingüística existe en el aula.

Es imprescindible que los profesores tengan en cuenta que siempre existe la posibilidad de que haya ansiedad en el aula y, que muchas veces, es expresamente ella que resulta ser la culpable en ciertos comportamientos, una participación reducida, un bajo rendimiento y una escasa motivación (ibíd.). Más concretamente, para evitar los efectos negativos de la ansiedad, los profesores pueden animar a los estudiantes a llevar un diario de estudio y, enseñar diferentes estrategias de aprendizaje y técnicas de relajación, por ejemplo (Horwitz, Horwitz y Cope, 1986: 131).

Una estrategia muy habitual para manejar las situaciones que provoquen ansiedad es simplemente evitarlas. Sin embargo, en el aprendizaje de lenguas, la prevención no suele ser una opción (Kondo y Ying-Ling, 2004: 259). Kondo y Ying-Ling (ibíd.) estudiaron las estrategias que los estudiantes utilizaban para enfrentar las situaciones incómodas en el aula y la ansiedad. Ellos encontraron 70 tácticas y las clasificaron en cinco categorías: la preparación, la relajación, el pensamiento positivo, el apoyo de compañeros y la resignación (op.cit.: 258).

Las estrategias de preparación aluden a estudiar duro, tomar apuntes y hacer amplias anotaciones durante clases. Los estudiantes que emplean las estrategias de preparación procuran desarrollar sus estrategias de estudio y hacen un gran esfuerzo para mejorar su aprendizaje (op.cit.: 262). Algunos estudiantes prefieren intentar relajarse por ejemplo respirando hondo cuando experimentan ansiedad. El objetivo de relajarse es disminuir los síntomas somáticos de ansiedad (los síntomas físicos, p.ej. el temblor de manos) (ibíd.).

La tercera estrategia, el pensamiento positivo, refiere al hecho de intentar invertir la experiencia de ansiedad en una sensación positiva, por ejemplo tratando de disfrutar de la tensión. La cuarta categoría, el apoyo de compañeros, comprende la intención de buscar a alguien con quien identificarse y compartir experiencias. La última categoría de estrategias es la de resignación, la que se manifiesta en forma de abandonos de conversaciones, falta de participación en actividades o de falta de asistencia a clases (ibíd.).

El pensamiento positivo ejerce una influencia sobre las experiencias de ansiedad de varias formas. Los pensamientos positivos le permiten al estudiante a hacer un esfuerzo para cambiar la manera de percibir las situaciones y el propio comportamiento, lo que resulta en procesar las sensaciones de incomodidad y las experiencias de ansiedad de un modo continuo y en encontrar mecanismos de enfrentamiento para controlar el impacto negativo de ansiedad. Por esta razón, esta táctica es beneficiosa para encarar la ansiedad en situaciones de aprendizaje de lenguas (Kao y Craigie, 2013: 417).

Los profesores tienen la responsabilidad de enseñar a los estudiantes a crear y emplear mecanismos de enfrentamiento útiles para el aprendizaje. Igualmente, hace falta que los

profesores tengan como objetivo aumentar conciencia sobre la ansiedad lingüística. Si hay una escasez en el apoyo de los profesores en lo tocante a cómo manejar las experiencias de ansiedad, esto resulta en que la ansiedad incrementa dentro del aula (op.cit.: 418).

Para muchos estudiantes, la resignación es una manera para encarar la ansiedad. En el caso de que el estudiante opte por este método, se manifiesta en evitar situaciones de comunicación oral (Kao y Craigie, 2014: 417). Los estudiantes que tienden a sufrir del impacto negativo de la ansiedad llegan a ser excesivamente conscientes de sí mismos, lo que les causa dificultades para concentrarse en las tareas asignadas en clase (MacIntyre y Gardner, 1991: 297). En otras palabras, al llegar a ser enormemente consciente de uno mismo, la concentración se centra en las percepciones negativas en relación con uno mismo. De ahí, si los estudiantes fueran capaces de centrar su atención en las experiencias positivas en el aula de la lengua meta, también les sería posible disminuir los efectos adversos de la ansiedad (ibíd.). En efecto, es aconsejable que los profesores ofrezcan nuevas perspectivas sobre cómo convertir los mecanismos de enfrentamiento inservibles en unos útiles (Kao y Craigie, 2013: 418).

Ahora, en mi opinión, sería razonable suponer que los efectos perjudiciales de la ansiedad y la auto-percepción aumentada se pudieran reducir centrándose en las experiencias positivas producidas en el aula, pero pregunto: ¿es de desear que los estudiantes pudieran enfocarse en las experiencias positivas concernientes al aprendizaje de la lengua meta o a la ansiedad lingüística? Esto es un aspecto que MacIntyre y Gardner no han especificado en su estudio.

En lo que respecta a mi estudio, voy a investigar: 1) qué tipo de experiencias y actividades hacen que la ansiedad aumente o se reduzca y, 2) si la ansiedad inhibidora se experimenta menos a través de las experiencias positivas surgidas en el aula. Después de haberme familiarizado con los estudios anteriores, mi hipótesis en cuanto a estos objetivos de estudio es que la ansiedad aumenta en situaciones comunicativas. En el siguiente capítulo 3., voy a presentar el caso de estudio sobre la ansiedad en situaciones de comunicación oral y el experimento de enseñanza que he llevado a cabo.

3. UN CASO DE ESTUDIO: LA ANSIEDAD EN SITUACIONES DE COMUNICACIÓN ORAL

En el otoño de 2017, para llevar a cabo mis prácticas laborales, realicé un curso de la Comunicación Oral en Español en el Centro de Idiomas (*Kieli- ja viestintäopintojen Keskus*) de la Universidad de Turku. El curso duró un semestre y sirvió, en particular, para desarrollar los conocimientos lingüísticos de la comunicación oral de ELE. Planifiqué el contenido y el

material para el curso independientemente. Sin embargo, los estudiantes que asistían al curso, pudieron proponer ciertos aspectos de la lengua (p.ej., de la gramática o vocabulario) que quisieran que tratáramos en clase, y tenían la posibilidad de influir en los contenidos y las actividades que íbamos a emplear en el aula. Por lo tanto, aunque la planificación del curso haya sido responsabilidad mía, quería ofrecer un curso que correspondiera con las necesidades de los estudiantes.

Antes de que empezara mi curso, repartí un cuestionario sobre los antecedentes para tres grupos de informantes. Primero, lo repartí al grupo experimental, o sea, a los estudiantes que participaron en mi curso. Segundo, contestaron dos grupos de control: un grupo de estudiantes que estudiaba la Gramática de la Lengua Española, y un grupo que asistía a un curso de las Características del Español Hablado. Los dos grupos constaban de estudiantes que estudiaban Español como su asignatura principal o secundaria. Describo los grupos de informantes en más detalle en el apartado 3.2.. A través de esta primera encuesta, tenía como objetivo averiguar si se experimentaba ansiedad en el aula de ELE en general, cuáles eran las actitudes existentes hacia ella, y cuáles eran las situaciones y actividades donde esta se experimentaba. La primera encuesta, su importancia y sus objetivos los trato en el apartado 3.3..

El objetivo de mi experimento era averiguar qué tipo de estrategias pedagógicas, circunstancias del aula y actividades hicieran que los estudiantes experimentaran ansiedad o no, y, cuáles aspectos les ayudaran a los estudiantes a enfrentar el impacto negativo de la ansiedad. En el apartado 3.4.1. presento las actividades empleadas en el aula. Además, me intereso por las estrategias que utilizan los estudiantes mismos para enfrentar la ansiedad. En el apartado 3.1. que sigue, voy a tratar la metodología del estudio en mayor detalle.

3.1. METODOLOGÍA

Recuerdo que las dos partes de este estudio son las siguientes: 1) primero estudiar si la ansiedad existe en las situaciones de comunicación oral en el aula de ELE y las actitudes de los estudiantes hacia ella y 2) llevar a cabo un experimento de enseñanza y procurar observar la influencia de distintas actividades y estrategias pedagógicas en las experiencias de ansiedad. Mi hipótesis es que los estudiantes universitarios de ELE experimentan más ansiedad en las actividades de expresión oral que de expresión escrita, y, que tienen una postura negativa hacia ella. Otra hipótesis es que la consideran una desventaja en los estudios. A través de examinar las actitudes existentes de los estudiantes, quiero investigar si la ansiedad les resulta perjudicial a los estudiantes o si, contrariamente, puede resultar aun un beneficiosa para ellos.

Dado que voy a estudiar las actitudes de tres distintos grupos de estudiantes de ELE (un grupo experimental y dos grupos de control), cabe añadir una hipótesis en lo tocante a las posibles diferencias entre las respuestas de la primera encuesta. Mi primera hipótesis es que los estudiantes que estudian español o como su asignatura principal o secundaria experimentan menos ansiedad que los estudiantes en el Centro de Idiomas. Esta hipótesis se debe a mi suposición de que los estudiantes de ELE, los que han elegido estudiar español como su asignatura principal o secundaria, habrán estudiado español durante más tiempo que los que lo estudian como una asignatura optativa. Por esta razón, los estudiantes de los grupos de control tendrán un nivel de español más avanzado que los que estudian español como una asignatura optativa, y creo que este aspecto tiene un efecto sobre la ansiedad experimentada en el aula. Creo que el hecho de tener un nivel alto de español no provoca un nivel elevado de ansiedad.

Después, voy a estudiar cómo se experimenta la ansiedad a la hora de aplicar diferentes estrategias pedagógicas y distintos tipos de actividades. Tengo como objetivo investigar qué tipo de estrategias pedagógicas tienen un efecto positivo o negativo en las experiencias de los estudiantes, es decir, cuáles serían las estrategias que hicieran que la ansiedad fuera lo más fácil posible de confrontar en una clase de español como lengua extranjera.

Igualmente, voy a fijarme en qué tipo de contexto y en qué circunstancias es más fácil de enfrentar a la ansiedad para los estudiantes de ELE. Recuerdo que mi pregunta de investigación es: ¿qué tipo de estrategias pedagógicas y actividades hacen que la ansiedad aumente o reduzca en situaciones de comunicación oral? En el apartado 3.2. explico quiénes eran los informantes de la primera parte de la investigación. En el apartado 3.3. voy a contar sobre la primera encuesta y su propósito. Después, en el apartado 3.3.1., trato los resultados de la primera encuesta por parte del grupo experimental, en el 3.3.2. los del segundo, y, en el apartado 3.3.3., voy a tratar los del tercero. Luego, en el apartado 3.3.4., cuento sobre los factores que, según los estudiantes, aliviaban el enfrentamiento de la ansiedad en el aula de ELE. Después, en el apartado 3.3.5., presento las actitudes de los tres grupos de estudiantes hacia el papel de la ansiedad en la sociedad. Después de los resultados de la primera encuesta, voy a contar sobre el experimento de enseñanza (véase el apartado 3.4.) y, en seguida, estudio los efectos del experimento por medio de una segunda encuesta, la que trataré en la sección 3.5..

3.2. LOS INFORMANTES

Para investigar las actitudes de los estudiantes universitarios hacia la ansiedad en situaciones de comunicación oral en las clases de español, he decidido estudiar tres distintos grupos para que pueda comparar las actitudes existentes. Luego, para llevar a cabo el experimento de enseñanza, solo voy a investigar los estudiantes de mi curso en el Centro de Idiomas como el grupo experimental. En otras palabras, tres grupos de estudiantes responden a la primera encuesta, a través de la cual tengo como objetivo establecer si existe ansiedad hacia las situaciones de comunicación oral en el aula de ELE. En cuanto a las dos siguientes partes de mi investigación, o sea, el experimento de enseñanza y la segunda encuesta que sigue, solo incluiré al grupo de estudiantes de mi curso en ellas.

El grupo de estudiantes de mi curso respondió primero a la primera encuesta. Al principio, el grupo tenía 18 participantes, pero 3 de ellos abandonaron el curso. Por esta razón, he dejado sin consideración las respuestas de las tres encuestas rellenas por las personas que dejaron de asistir a las clases. Entonces, al final, el grupo constaba de 15 estudiantes, de los que 13 eran mujeres y dos eran hombres.

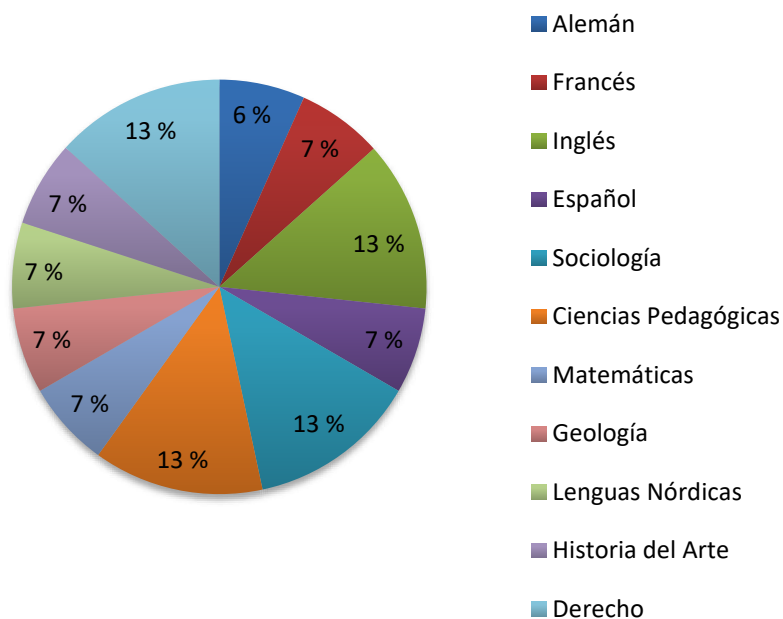


Imagen 1: Las asignaturas principales de los estudiantes de mi curso

En la imagen 1 hago observar la variedad de las asignaturas principales de los estudiantes de mi curso, o sea, del grupo de estudio. También, cabe añadir que ninguno de los estudiantes estudiaba Español como su asignatura secundaria. La media de edad de los estudiantes era de 25 años, siendo el mayor de 44 años y el menor de 19 años. La media del tiempo de los estudios de español era de 5 años. El estudiante que llevaba menos tiempo

estudiando español, lo había estudiado durante dos años y, el que más, lo había estudiado durante diez años.

Además, conseguí respuestas de dos grupos de control que estudiaban Español como su asignatura principal o secundaria. El primer grupo de control que respondió a la primera encuesta asistía al curso de la Gramática Normativa de la Lengua Española. El grupo constaba de 13 estudiantes, pero tuve que descartar una de las encuestas porque esta se entregó sin respuestas. Entonces, 12 estudiantes (10 mujeres y dos hombres) respondieron a la encuesta. Ocho de ellos tenían Español como su asignatura principal y cuatro estudiaban Español como su asignatura secundaria.

Los cuatro estudiantes que tenían Español como su asignatura secundaria estudiaban Sociología, Política Social, Alemán o Ciencias Pedagógicas como su asignatura principal. La media de edad de los estudiantes del segundo grupo era de 23 años. El estudiante mayor era de 33 años y el estudiante menor era de 18 años. La media del tiempo que los estudiantes habían estudiado español era de cuatro años. El tiempo mínimo que se había estudiado español dentro de este grupo era de un año y el máximo de ocho años.

El segundo grupo de control que contestó a la primera encuesta fue un grupo de estudiantes del curso de las Características del Español Hablado. La clase tenía 22 participantes presentes. Sin embargo, no pude utilizar dos unidades de las respuestas que conseguí por parte de este grupo, debido al hecho de que uno de los estudiantes entregó la encuesta sin rellenarla y, el segundo hablaba español como su lengua materna. Además, este último estudiante había respondido a la encuesta desde la perspectiva de una distinta lengua extranjera que no sea español.

Después de haber tenido que descartar dos unidades de encuestas por parte del segundo grupo de control, alcancé unas respuestas de 20 participantes en total, de los que 17 eran mujeres y tres eran hombres. Once estudiantes tenían Español como su asignatura principal y nueve estudiantes lo tenían como una asignatura secundaria. Los estudiantes que cursaron estudios de ELE como una asignatura secundaria, tenían como asignaturas principales una de las siguientes: Ciencias Pedagógicas, Inglés, Francés o Lenguas Nórdicas. La media de edad del grupo era de 26 años, siendo el mayor estudiante de 54 años y el menor de 20 años. La media de tiempo de estudios de ELE era de 7 años. El tiempo mínimo que se había estudiado español dentro del tercer grupo era de tres años y el máximo de 11.

Quería obtener respuestas de distintos grupos para poder establecer si existen diferencias en las actitudes y las experiencias relacionadas a la ansiedad en el aula de ELE. Decidí dar la primera encuesta por hacer para tres grupos porque veía que dos hubieran resultado

insuficientes para hacer conclusiones sobre las diferencias entre las actitudes de los estudiantes que estudian ELE como su asignatura principal o secundaria y los que no.

Con respecto a esto, quiero aclarar que los estudiantes en el Centro de Idiomas cursan estudios facultativos. Por lo tanto, los estudiantes que asistieron a mi curso, han querido participar en las clases por afición o diversión, o por desear desarrollar los conocimientos de español de hace tiempo, por ejemplo. Algunos de los estudiantes querían participar porque veían que el perfeccionamiento de sus habilidades orales del español les podría ser útil para las vacaciones en países hispanohablantes o para un futuro trabajo.

Entonces, tener conocimientos del español de un alto nivel no tiene el mismo papel fundamental para los estudiantes de ELE en el Centro de Idiomas que para los dos demás grupos. La mayoría de los estudiantes que tienen Español como su asignatura principal o secundaria estudian español por razones laborales, o sea, los estudios de español tienen un rol destacado en referente a la incorporación al trabajo. Por esta razón, creo que las actitudes hacia la ansiedad en situaciones de comunicación oral pueden variar entre los tres grupos. También, otro factor que veía que pudiera influir en las respuestas era el hecho de que los estudiantes del Centro de Idiomas no reciben una evaluación numérica de los cursos como los que estudian español como su asignatura principal (o secundaria).

La evaluación numérica que reciben los estudiantes que estudian español como su asignatura principal influye en la continuidad de los estudios. Si la nota media (en una escala de 1-5) de los estudios básicos queda siendo menos de 3, el estudiante pierde el derecho de terminar los estudios de grado y, de la misma manera, si la nota media de los estudios de grado queda siendo menos de 3, el estudiante no puede llevar a cabo los estudios de máster. Sin embargo, es posible subir las notas haciendo los exámenes de nuevo.

Los estudiantes en el Centro de Idiomas no tienen por qué preocuparse por la nota de los cursos, dado que la mayoría de los cursos solo se les evalúa con un aprobado o un suspenso. No obstante, hay algunos cursos en que la evaluación numérica es posible. A pesar de que sea posible recibir una nota numérica, esta no les perjudica sus futuros estudios, sino que pueden continuar participando en los cursos de español que quieran. Los estudiantes del Centro de Idiomas pueden ser suspendidos en el caso de que no participen en las clases, así que, para aprobar los cursos, no tienen que hacer tanto esfuerzo como los estudiantes de asignatura principal o secundaria para aprobar los suyos. Ahora, en el siguiente apartado 4.2., cuento sobre la primera encuesta, su propósito y los resultados de ella.

3.3. LA PRIMERA ENCUESTA: LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES

Entonces, para empezar mi estudio, repartí una encuesta para tres grupos de estudiantes universitarios sobre las experiencias de ansiedad en el aula de ELE. El contenido de la encuesta es enteramente mío (véase el apéndice 1). Antes que nada, el objetivo de la primera encuesta no era solo conseguir antecedentes útiles sobre los estudiantes, sino que también averiguar los siguientes aspectos:

- 1) cómo se manifiesta la ansiedad lingüística en el aula de ELE
- 2) si la ansiedad experimentada atañe las situaciones de comunicación oral
- 3) si la ansiedad influye de una manera perturbadora o favorecedora en la participación en las clases
- 4) si las actitudes hacia la ansiedad son de carácter negativo o positivo
- 5) si la ansiedad es un obstáculo en el desarrollo de la expresión oral en español
- 6) cuáles son las herramientas que los estudiantes ya poseen para controlar los efectos de la ansiedad en el caso de que las tengan
- 7) cuáles son los objetivos o deseos de los estudiantes referentes a la ansiedad para el futuro

Voy a tratar las primeras encuestas en el orden en que respondieron los grupos, así que, voy a tratar las respuestas en el orden que sigue: primero las respuestas de los estudiantes de mi curso, segundo, las respuestas de los estudiantes del curso de la Gramática Normativa de la Lengua Española, y, tercero, las respuestas de los estudiantes del curso de las Características del Español Hablado. Hice las encuestas en finés para que todos los participantes pudieran expresarse con naturalidad, sin que las preguntas les supusieran grandes esfuerzos. Además, supuse que la lengua materna de la mayoría de los informantes sería finés.

Antes de pasar al análisis de la primera encuesta, quiero hacer notar que antes de repartirlas, destacué que cada pregunta debería contestarse desde el punto de vista de la lengua española y los estudios de español. En el siguiente apartado 3.3.1., trato los resultados de la primera encuesta por parte del grupo de estudio.

3.3.1. Análisis y resultados de la primera encuesta: el grupo experimental

El grupo experimental fue el de los estudiantes de mi curso de español en el Centro de Idiomas. Recuerdo que el grupo constaba de 15 estudiantes. Para empezar, ocho estudiantes indicaron que experimentaban ansiedad en las clases de ELE. Sin embargo, uno de los estudiantes que formó parte de los ocho, dijo que le entraba ansiedad en todas las clases de

lenguas extranjeras, así que, siete estudiantes indicaron que la experimentaban expresamente en el aula de ELE. Seis estudiantes contestaron que no la experimentaban y un estudiante apuntó que no sabía decir si la experimentaba o no. Para dar mayor clarificación, presento estos detalles en el gráfico 2.

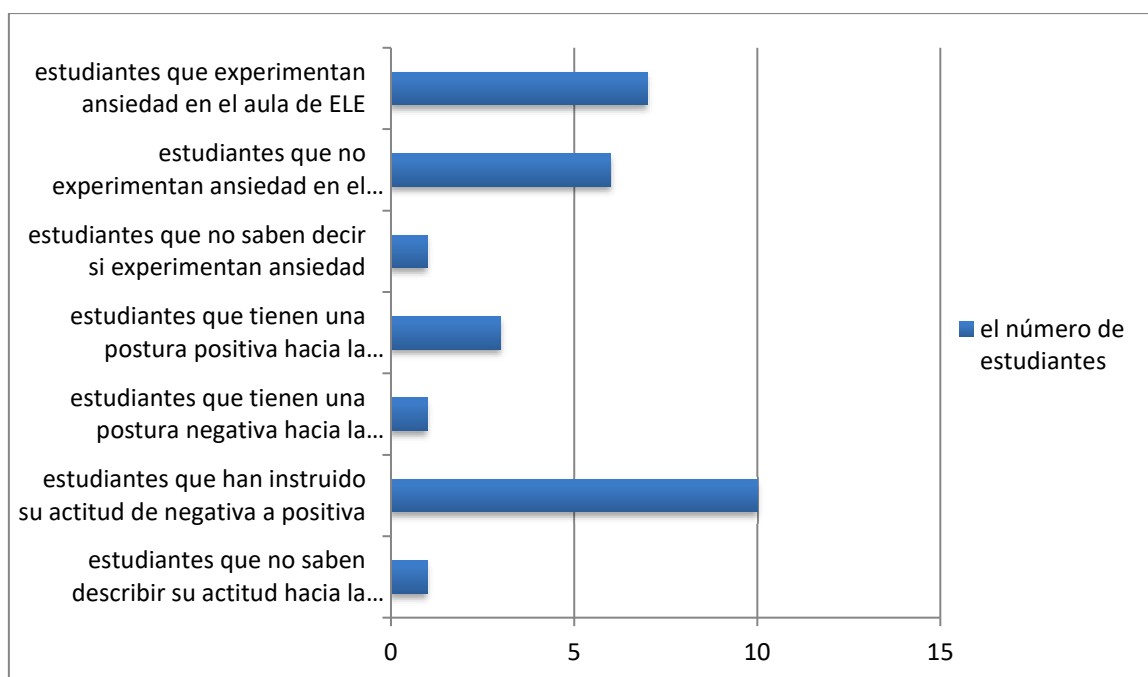


Gráfico 2: la ansiedad y el grupo experimental

En cuanto a la actitud personal hacia la ansiedad, tres de los informantes contaron que tenían una postura positiva hacia ella. Un estudiante contó que tenía una postura negativa hacia la ansiedad. Otro estudiante no sabía describir su actitud hacia ella. Finalmente, 10 estudiantes dijeron que habían instruido su actitud de negativa a positiva últimamente, o sea, durante la época de los estudios universitarios.

Luego, siete estudiantes consideraban la ansiedad un fenómeno negativo que perturbaba los estudios de ELE. Cinco estudiantes creían que la ansiedad era un fenómeno positivo que no limitaba los estudios. Tres informantes explicaron que apreciaban la ansiedad como un fenómeno tan positivo como negativo. Para mí, hay una contradicción notable en el hecho de que a pesar de que solo el 7% indicó que su actitud hacia la ansiedad era negativa, el 47% consideraba la ansiedad un fenómeno negativo. Aunque el 20% de los estudiantes señaló que

tenía una postura positiva hacia la ansiedad, el 30% acababa diciendo que consideraba la ansiedad un fenómeno positivo.

En lo que atañe cómo los estudiantes de mi curso experimentaban ansiedad y qué tipo de sensaciones esta les daba en el aula de ELE, nueve informantes (60%) indicaron que la ansiedad se manifestaba como una sensación negativa, molesta o agobiante (véase el gráfico 3). Cuatro estudiantes (27%) opinaban que las sensaciones producidas por la ansiedad no eran ni molestas ni positivas, pero soportables. Solo dos personas (13%) pensaban que la ansiedad producía sensaciones positivas o aun agradables.

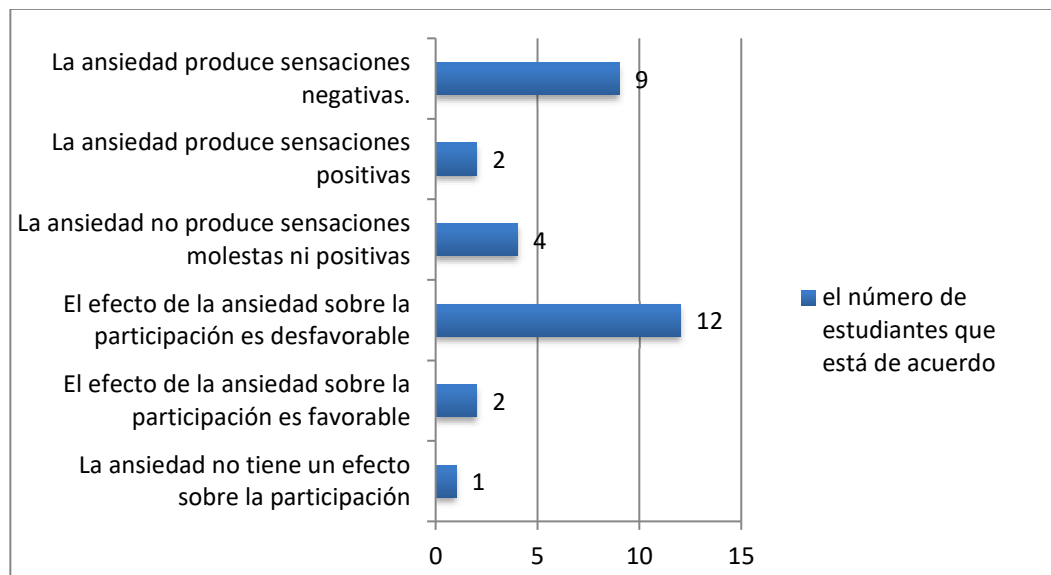


Gráfico 3: Las sensaciones producidas por la ansiedad y su efecto sobre la participación (el grupo experimental)

Para mí, es sorprendente que el 60% opine que la ansiedad cause sensaciones negativas y agobiantes, aunque, como he indicado anteriormente, solo el 7% de los estudiantes dijo que su actitud hacia ella era negativa, y el 67% contó que había desarrollado su actitud de negativa a positiva. Al final, parece que para el 60% de los estudiantes, la ansiedad resulta ser un factor que causa sensaciones de agobio.

Después, los estudiantes tuvieron que señalar en qué tipo de situaciones experimentaban más ansiedad. En esta parte de la encuesta, pudieron elegir varias alternativas. Mi primera observación fue que ningún estudiante dijo que experimentase ansiedad en actividades de

expresión escrita. Los estudiantes indicaron, en total, seis tipos de circunstancias en particular en los que experimentaban ansiedad, de las que cinco eran relacionadas con actividades de comunicación oral.

13 estudiantes afirmaron que experimentaban ansiedad al dar una presentación oral. Según 11 estudiantes, la sensación de ser menos hábil y de tener menos conocimientos de la lengua española causaba ansiedad. Siete estudiantes opinaban que los ejercicios orales provocaban ansiedad. Seis informantes pensaban que las situaciones donde estaban obligados a responder a una pregunta hecha por el profesor eran agobiantes, y, también, seis personas creían que el hecho de estar obligado a responder a una pregunta de cualquiera era agobiante. Cuatro estudiantes consideraban que la ansiedad aumentaba en los trabajos de grupo.

En lo que respecta a los efectos de la ansiedad sobre la participación en el aula, 12 estudiantes (80%) opinaban que los efectos son desfavorables o perjudiciales (véase el gráfico 3). Solo dos estudiantes (13%) creían que los efectos eran favorables, y solamente un estudiante dijo que la ansiedad no tenía ningún efecto en la participación en las actividades.

Para demostrar más claramente cuál es el impacto de la ansiedad en la participación en el aula, indico unos efectos en la tabla 4²¹, la que hace observar que no todos los efectos de ella sobre la participación en el aula son de carácter negativo. Sin embargo, el impacto más común de la ansiedad en el aula de ELE era que los estudiantes tuvieran vergüenza. También, un porcentaje tan alto como 60% (nueve estudiantes) veía que la ansiedad le perjudicaba la participación en el aula de una manera que no le fuera posible dar lo mejor de él o ella. Un estudiante dijo que le entraban ganas de salir del aula al experimentar ansiedad.

²¹ En la tabla, solo he incluido las alternativas que fueron elegidas por uno o más estudiantes.

El impacto de la ansiedad en la asistencia y participación en el aula	número de estudiantes que están de acuerdo
1) Me da vergüenza.	11
2) Puedo participar en las actividades, pero siento que no puedo dar lo mejor de mí.	9
3) Dejo sin contestar a las preguntas, aunque sepa las respuestas.	7
4) La ansiedad me dificulta la concentración.	4
5) la ansiedad me da más energía, y participo más activamente en las tareas.	2
6) No le hago caso a la ansiedad; participo en las actividades de una manera habitual.	1
7) Participo en las actividades, pero siento que no estoy totalmente presente.	1
8) Me entran ganas de salir del aula.	1

Tabla 4: El impacto de la ansiedad en la actividad y presencia en el aula (grupo experimental)

Además, se ve que la ansiedad tiene un efecto adverso en voluntad de comunicar, dado que siete estudiantes afirmaron que dejaban de responder a las preguntas aun en el caso de que supieran las respuestas. Sin duda, la ansiedad tiene más bien un impacto perturbador en la participación en el aula que un efecto favorecedor, viendo que solamente dos estudiantes consideraban que la ansiedad pudiera fomentar la participación, y solo un estudiante indicó que pudiera participar en las actividades habitualmente sin hacerle caso a la ansiedad que le entraba. También, cuatro estudiantes indicaron que la ansiedad les dificultaba la concentración en el aula.

Luego, quería averiguar unos factores que hicieran que la ansiedad no perjudicara la participación en el aula y las posibles estrategias que los estudiantes ya poseían para superar la ansiedad. Según 13 de los participantes, crear un clima que diera ánimo ayudaba luchar contra el impacto de la ansiedad. Ocho estudiantes opinaban que el efecto adverso de la ansiedad se aliviaba al darse cuenta de que los demás la experimentaban también. Siete estudiantes creían que la ansiedad se superaba hablando sobre las experiencias relativas a ella abiertamente con los demás y a través de reírse a uno mismo.

Ahora, puedo deducir por parte del grupo experimental que, sin duda, la ansiedad existe sobre todo en las situaciones de comunicación oral en el aula de ELE. Me resultó sorprendente que el 47% de los participantes opinaba que la ansiedad era un fenómeno negativo, pero la ansiedad tenía un efecto adverso en la participación del 80% de los informantes, a pesar de que, en primer lugar, solo el 7% indicó que su actitud hacia la ansiedad era negativa. En el siguiente apartado 3.3.2. voy a analizar las respuestas del primer grupo de control.

3.3.2. Análisis y resultados de la primera encuesta: el primer grupo de control

El primer grupo de control fue el del curso de la Gramática Normativa de la Lengua Española, el que constaba de 12 participantes. Primero, cinco de ellos dijeron que experimentaban ansiedad en las clases de español, cuatro dijeron que no la experimentaban, y tres no sabían decir si la experimentaban o no (véase el gráfico 5). En cuanto a la actitud personal hacia ella, cinco personas expresaron que tenían una postura positiva, solo uno expresó que tenía una postura negativa, y tres no sabían describirla. Tres estudiantes explicaron que habían desarrollado su actitud de ser una negativa a una positiva.

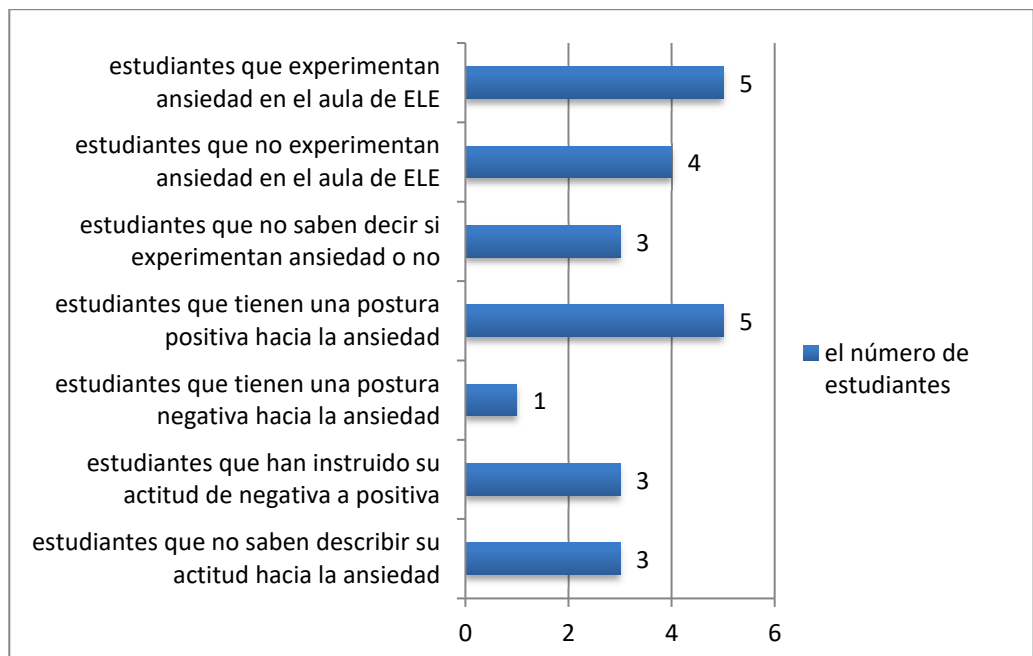


Gráfico 5: la ansiedad y el primer grupo de control

En lo que respecta a la imagen universal que los estudiantes tenían sobre la ansiedad, seis estudiantes indicaron que tenían una imagen negativa de ella y que la consideraban algo

desagradable. Solo dos estudiantes opinaban que la actitud general hacia la ansiedad era positiva. Cuatro creían que la ansiedad podía ser un fenómeno tan positivo como negativo. Los estudiantes señalaron todas las situaciones o circunstancias que provocaban ansiedad, y, de la misma manera que el grupo experimental, el primer grupo de control experimentaba ansiedad solo en las situaciones de comunicación oral: ningún estudiante sugirió que alguna actividad escrita causara ansiedad. Seis estudiantes afirmaron que experimentaban ansiedad en las situaciones donde estaban obligados a responder a alguna pregunta hecha por el profesor. Solo a un estudiante le entraba ansiedad al tener que contestar una pregunta hecha por cualquiera en el aula.

Para diez estudiantes, dar una presentación oral fue una situación que más provocaba ansiedad. Otro factor que la provocaba para seis estudiantes, fue el miedo de tener peores conocimientos de español o no ser igual de competente que los demás. Solo uno señaló tener ansiedad en actividades en pares y uno en actividades en grupo. Luego, al indicar todas las formas en que la ansiedad impactaba a los estudiantes por parte de la participación en el aula, los resultados fueron los siguientes:

El impacto de la ansiedad en la actividad y la presencia en el aula	Número de estudiantes que están de acuerdo
1) Me da vergüenza.	1
2) Me entran ganas de salir del aula.	1
3) No participo en las actividades.	1
4) Participo en las actividades, pero no estoy totalmente presente.	2
5) Participo en las actividades, pero no puedo dar lo mejor de mí.	4
6) Se me dificulta la concentración.	6
7) Dejo sin contestar a las preguntas, aunque sepa las respuestas.	6
8) No le hago caso a la ansiedad; participo en las actividades de una manera habitual.	1
9) Paso el tiempo de la clase intentando calmarme.	1
10) La ansiedad me da más energía, y participo más activamente en las tareas.	1

Tabla 6: El impacto de la ansiedad en la actividad y la presencia en el aula (primer grupo de control)

Primero, mientras 11 estudiantes del grupo experimental sentían tener vergüenza al experimentar ansiedad, por parte del primer grupo de control, solo un estudiante indicó que le diera vergüenza. Inesperadamente, un estudiante del primer grupo de control expresó que le entraban ganas de salir del aula, y, más sorprendente aún, el mismo estudiante afirmó que no siempre participaba en las actividades en el aula al tener ansiedad.

Esto me sorprendió porque ningún estudiante del grupo experimental afirmó que no pudiera tomar parte en las actividades por culpa de la ansiedad. Creía que hubiera sido más probable que la ansiedad impactara a algún estudiante de este grupo de esta manera porque ellos tenían menos conocimientos de la lengua española, y, probablemente, no estaban acostumbrados a comunicarse en español de la misma forma que los estudiantes que lo cursaban como su asignatura principal o secundaria.

Luego, dos estudiantes confirmaron que podían participar en las actividades, aunque no pudieran estar totalmente presentes. Cuatro estudiantes expresaron que podían tomar parte en las tareas a pesar de que no pudieran dar lo mejor de ellos al tener ansiedad. Seis estudiantes opinaban que la ansiedad afectaba la concentración de una manera perturbadora.

Seis informantes preferían dejar sin contestar a las preguntas hechas en el aula, aunque supieran las respuestas, en el caso de que tuvieran ansiedad. Solamente un estudiante afirmó que no le hacía caso a la ansiedad que le entraba y que podía participar en las tareas de una forma habitual, sin que esta impactara su participación. Un informante confirmó que la ansiedad fomentaba la participación y que aún podía participar más activamente de lo habitual.

El estudiante que afirmó que no participaba en las actividades en el aula al experimentar ansiedad y que hasta le entraban ganas de salir del aula, también confirmó que, frecuentemente, pasaba el tiempo de la clase intentando tranquilizarse. Entonces, para este estudiante en cuestión, la ansiedad no llegaba a ser solamente un impedimento para la participación en el aula, sino también un impacto grave en la voluntad de comunicar y en la voluntad de participar en las clases. El informante expresó en sus propias palabras que, de vez en cuando, faltaba a clases por sufrir tanto del efecto perturbador de la ansiedad. Este estudiante tenía Español como su asignatura principal.

Entonces, me pregunto: ¿por qué es que la ansiedad tenga un impacto tan dañino en la participación en las actividades en el aula y hasta en la asistencia a las clases para un estudiante de ELE? Creo que las respuestas radican en uno o varios de los siguientes aspectos: 1) la personalidad o las características de la persona en cuestión, 2) la orientación de los estudios a un objetivo concreto y la preocupación por conseguirlo, o, 3) la necesidad de sentirse competente en comparación con los demás.

Para aclarar mis observaciones, recuerdo que unos tienen mayor tendencia de tener ansiedad que otros, y, por consiguiente, sufren del impacto de ella de una manera individual (véase el apartado 2.2.2). Mi segunda observación, en tocante a la orientación de los estudios y la preocupación por alcanzar las metas, creo que los estudiantes de ELE que tienen Español como su asignatura principal o secundaria, tienen, en principio, una actitud distinta hacia los estudios de español que ellos que lo estudian por diversión. Pienso que los estudiantes que estudian español para un propósito relativo a una futura profesión, por ejemplo, tendrán más inquietudes acerca de tener buenos conocimientos de la lengua.

Con respecto a las sensaciones producidas por la ansiedad, cinco estudiantes describieron que esta emergía como una sensación agobiante o molesta. Para cuatro estudiantes, la ansiedad causaba sensaciones poco agradables, pero tolerables. Tres informantes expresaron que la ansiedad producía sensaciones positivas y agradables. Al final, observé que la participación en el aula era afectada de una manera perturbadora por parte de incluso diez estudiantes. Solamente se puede concluir que la participación de un estudiante era fomentada por la ansiedad, y solo un informante podía participar en las actividades de una manera habitual a pesar de que experimentara ansiedad.

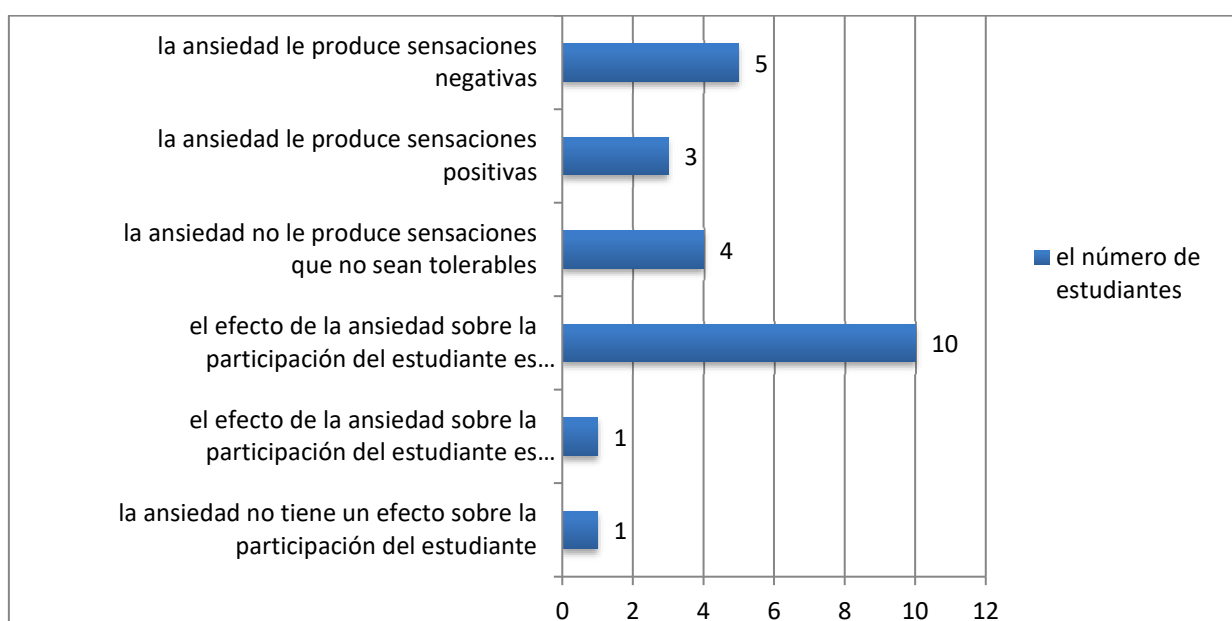


Gráfico 7: Las sensaciones producidas por la ansiedad y su efecto sobre la participación (el primer grupo de control)

Me parece interesante que la ansiedad ejerza una influencia desfavorable en la participación de diez estudiantes (84%) dentro del aula de ELE, aunque solo cinco estudiantes (42%) dijeron que la experimentaban en primer lugar. También, cinco informantes (42%) dijeron que tenían una postura positiva hacia la ansiedad, pero, aun así, el efecto principal de la ansiedad sobre la participación en el aula resulta ser más bien negativo antes que positivo.

En suma, en el primer grupo de control, se experimentaba ansiedad también, aunque no tanto como en el grupo experimental, ya que el 53% dijo que la experimentaba en las clases de ELE, por parte del primer grupo de control, el 42% dijo que la padecía. La actitud personal hacia la ansiedad era más positiva en el primer grupo de control que en el grupo experimental, ya que el 42% del primero expresó que tenía una postura positiva, y, por parte del grupo experimental, solo el 20% la tenía. Sin embargo, el 50% de los informantes del primer grupo de control pensaba que la actitud colectiva hacia la ansiedad era negativa.

En términos relativos, los distintos efectos de la ansiedad sobre la participación de los estudiantes correspondían entre el grupo experimental y el primer grupo de control, dado que en el primero la ansiedad tenía un impacto negativo en la actividad del 80%, y, por parte del segundo, la actividad del 84% era afectada negativamente. En el grupo experimental la ansiedad ejercía una influencia positiva en la actividad de un 13%, y la actividad de solo un 7% no era afectada. En el primer grupo de control, la ansiedad tenía un efecto positivo en la participación de un 8%, y la actividad de otro 8% no era afectada. En el siguiente apartado 3.3.3. analizo las respuestas del segundo grupo de control.

3.3.3. Análisis y resultados de la primera encuesta: el segundo grupo de control

El segundo grupo de control fue el del curso de las Características del Español Hablado, el que consistía en 20 participantes. Recuerdo que este segundo grupo de control consistía en informantes que tenían un nivel de español más avanzado que los del grupo experimental. En el siguiente gráfico 8 demuestro cuántos estudiantes experimentaban ansiedad en el aula de ELE y cuántos no.

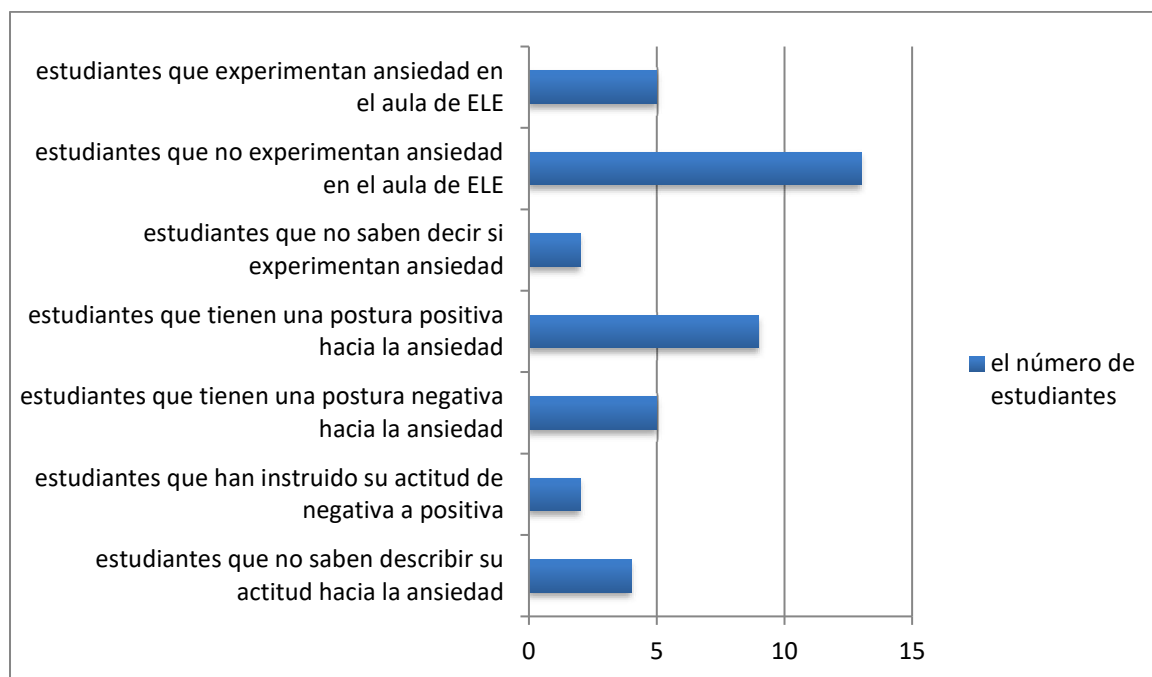


Gráfico 8: La ansiedad y el segundo grupo de control

Por parte del segundo grupo de control, cinco de los estudiantes afirmaron que experimentaban ansiedad en el aula de ELE, 13 dijeron que no y dos no respondieron ni afirmativamente ni negativamente. La actitud personal hacia la ansiedad era principalmente positiva, dado que nueve estudiantes describieron que su postura hacia ella era favorable. Dos informantes expresaron que habían logrado mejorar su actitud hacia la ansiedad de negativa a positiva. Cinco estudiantes contaron que su postura era negativa y cuatro no sabían describir su actitud personal.

Sin embargo, por lo que se refiere a cómo los estudiantes creían que el concepto de la ansiedad se apreciaba universalmente, diez estudiantes opinaban que la actitud colectiva hacia ella era negativa y solo tres opinaban que era positiva. Seis estudiantes pensaban que la ansiedad se consideraba tanto un fenómeno positivo como negativo. Un informante no sabía dar una respuesta. Por lo que observo, hay una gran contraste entre como los estudiantes mismos perciben la ansiedad y como creen que esta se ve universalmente; la postura personal tiende ser preferentemente positiva, aunque, a la vez, se ve que la postura universal sea negativa.

En lo que toca a las situaciones en que los estudiantes más encontraban ansiedad, las que principalmente la provocaban, según 14 estudiantes, eran las presentaciones orales. Diez informantes pensaban que experimentaban ansiedad en situaciones donde creían tener peores conocimientos del español que los demás compañeros del curso. En contraste con el grupo

experimental y el primer grupo de control, en el segundo grupo de control hubo más variación entre las circunstancias donde más se encontraba ansiedad, dado que un estudiante señaló que no experimentaba ansiedad solamente en actividades orales, sino también escritas. Además, el mismo estudiante dijo que la solía experimentar durante toda la clase y que ocasionalmente faltaba a clases por la ansiedad.

Siete estudiantes afirmaron que encontraban ansiedad en situaciones donde tenían que contestar a una pregunta hecha por el profesor, y uno de ellos dijo que esta le entraba también al contestar a una pregunta hecha por cualquiera durante la clase. Cuatro estudiantes confirmaron que experimentaban ansiedad en ejercicios que obligaban mantener una conversación, dos la experimentaban en ejercicios en parejas y dos la encontraban en actividades en grupos. Después, los informantes señalaron las formas en que la ansiedad tenía efecto sobre su participación en el aula. Los resultados fueron los siguientes:

El impacto de la ansiedad en la actividad y la presencia en el aula	Número de estudiantes que están de acuerdo
1) Me da vergüenza.	9
2) Me entran ganas de salir del aula.	1
3) Participo en las actividades, pero no estoy totalmente presente.	4
4) Participo en las actividades, pero no puedo dar lo mejor de mí.	6
5) Se me dificulta la concentración.	5
6) Dejo sin contestar a las preguntas, aunque sepa las respuestas.	6
7) No le hago caso a la ansiedad; participo en las actividades de una manera habitual.	9
8) La ansiedad me da más energía y participo más activamente en las tareas.	2

Tabla 9: El impacto de la ansiedad en la actividad y la presencia en el aula (el segundo grupo de control)

Hasta nueve estudiantes (45%) dijeron que les daba vergüenza al experimentar ansiedad. Por parte del grupo experimental, hasta el 73% de los estudiantes dijo que se la daba. Por parte del primer grupo de control, solo al 8% le daba vergüenza. En este segundo grupo de control, solo un estudiante señaló que le entraban ganas de salir del aula al experimentar ansiedad.

Cuatro estudiantes afirmaron que participaban en las tareas, pero que no podían estar totalmente presentes frecuentemente.

Seis estudiantes confirmaron que podían participar en las actividades a pesar de la ansiedad, pero que esta afectaba en la máxima participación y en que uno no fuera capaz de hacerlo lo mejor que pudiera. Este cuarto factor resultó ser uno de los efectos más comunes, dado que el 60% del grupo experimental, el 33% del primer grupo de control y el 30% del segundo lo marcaron como un efecto de la ansiedad sobre su participación.

Cinco estudiantes (25%) afirmaron que se les dificultaba la concentración en el aula al tener ansiedad. En el grupo experimental el 27% dijo que se le dificultó concentrarse, y, por parte del primer grupo de control, el 50% dijo que se hacía complicado concentrarse. Otro impacto común resultó ser el hecho de dejar sin responder a las preguntas, aunque uno supiera las respuestas, dado que seis estudiantes (30%) del segundo grupo de control dijeron que su participación era perjudicada de tal manera. El 47% de los informantes del grupo experimental afirmó que su participación era afectada de tal modo, y el 50% del primer grupo de control también lo afirmó.

En cuanto a cómo la ansiedad les hacía sentir a los estudiantes, siete expresaron que esta les provocaba sensaciones molestas y agobiantes. Diez informantes señalaron que la ansiedad les producía sensaciones desagradables, pero tolerables. Solo tres comunicaron que esta fomentaba sensaciones agradables y positivas.

En lo que se refiere a los estudiantes que eran capaces de participar en las actividades de una forma habitual sin dejar que la ansiedad les perjudicara, en comparación con los dos grupos anteriores, en este último había más informantes capaces de hacerlo, dado que hasta nueve estudiantes (45%) afirmaron que no se preocupaban por la ansiedad y que participaban en las actividades sin perturbarse. Por el contrario, solo un estudiante del grupo experimental y uno del primer grupo de control dijeron que la ansiedad no tenía efecto sobre su participación.

Uno de los efectos menos comunes de la ansiedad sobre la participación eran los del impacto fomentador o positivo. Dos estudiantes (10%) del segundo grupo de control confirmaron que, al tener ansiedad, podían participar aún más activamente de lo habitual en el aula. Igualmente, dos informantes (13%) del grupo experimental dijeron que la ansiedad fomentaba su participación. Solo un estudiante (8%) del primer grupo de control afirmó que la ansiedad tenía un impacto promovedor en su participación en el aula.

Ahora, en el siguiente apartado 3.3.4., voy a seguir a los detalles relativos a los factores que aliviaban las experiencias de ansiedad y las actitudes de los estudiantes hacia el papel de ella en la sociedad.

3.3.4. Análisis y resultados de la primera encuesta: los factores que alivian la ansiedad

Les quería preguntar a los estudiantes sobre las estrategias que ellos mismos empleaban para combatir la ansiedad y los tipos de circunstancias que ellos creían que la aliviaban. Estas estrategias y circunstancias las indico en el gráfico 5. Además, indico en el mismo gráfico cuántos estudiantes pensaban que la ansiedad les era tolerable o intolerable en referente a la participación en el aula de ELE. Por consiguiente, los informantes tuvieron que señalar cuáles de las siguientes alternativas hicieran que la ansiedad se redujera en el caso de que fuera necesario:

- | | |
|--|---|
| a) cuando puedo reírme de mí mismo/-a | g) cuando puedo moverme |
| b) no soy el único/-a que experimenta ansiedad | h) cuando siento que no me evalúan los demás |
| c) alguien habla abiertamente sobre la ansiedad | i) puedo escribir en vez de hablar |
| d) cuando puedo decir que experimento ansiedad | j) cuando no me es obligado estar sentado |
| e) en vez de dar una presentación se conversa entre grupos | k) cuando puedo quedarme callado y sentado |
| f) no veo que sea necesario que se disminuyera la ansiedad | l) la ansiedad es tolerable siempre |
| | m) la ansiedad es intolerable siempre |
| | n) el ambiente da ánimo |
| | o) cuando al dar una presentación el público da ánimo |

Los informantes pudieron elegir varias de estas opciones. En el siguiente gráfico 10 demuestro la cantidad de estudiantes que estaban conforme con las alternativas a-o. El grupo número uno representa el grupo experimental, o sea, los estudiantes de mi curso en el Centro de Idiomas (15 participantes). El grupo número dos representa el primer grupo de control, o sea, los estudiantes que asistían al curso de la Gramática Normativa de la Lengua Española (12 participantes), y el grupo número tres representa los informantes del segundo grupo de control que asistían al curso de las Características del Español Hablado (20 participantes).

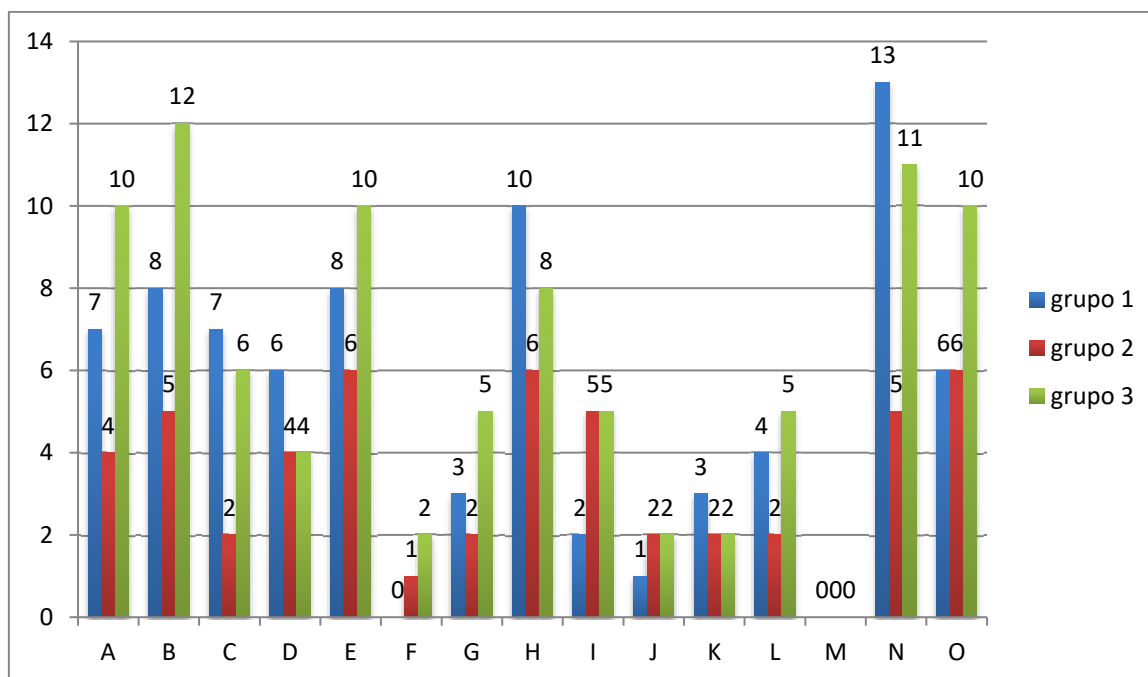


Gráfico 10: los factores que alivian la ansiedad

Primero, recuerdo que un 53% del grupo 1, un 42% del grupo 2 y un 25% del grupo 3 comunicaron que experimentaban ansiedad en el aula de ELE. De ellos que la experimentaban, un 27% del grupo 1, un 17% del grupo 2 y un 25% del grupo 3, señalaron que la ansiedad siempre les era tolerable. Ningún informante, sin embargo, comunicó que la ansiedad le fuera insoportable. Luego, un 0% del grupo 1, un 8% del grupo 2 y un 10% del grupo 3 opinaban que no hacía falta que se disminuyera la ansiedad. De ahí, supongo que el restante 73% del grupo 1, el 75% del grupo 2 y el 65% del grupo 3 preferirían que las experiencias de ansiedad, o la ansiedad en sí, fueran controlables o posibles de moderar.

Entonces, en cuanto a las estrategias que los estudiantes mismos empleaban para enfrentar el efecto negativo de la ansiedad, reírse a uno mismo resultó ser una forma para hacerlo para el 47% del grupo 1, el 33% del grupo 2 y el 30% del grupo 3. También, el hecho de que uno diera cuenta de que no fuera el único que experimentase ansiedad era un factor que la aliviaba según el 53% de los informantes del grupo 1, el 42% del grupo 2 y el 60% del grupo 3. Otro aspecto que parecía facilitar el enfrentamiento de la ansiedad era escuchar a alguien hablar abiertamente sobre sus experiencias relativas a ella. El 47% del grupo 1, el 17% del grupo 2 y el 30% del grupo 3 afirmaron que estaban de acuerdo con esta alternativa.

Además, el 40% del grupo 1, el 33% del grupo 2 y el 20% del grupo 3 opinaban que la ansiedad se descargaba al comunicar a los demás que uno la experimentara. Según parece, por parte de esta alternativa había más variación entre los tres grupos. Creo que esto se debe al

hecho de que los estudiantes que estudian español como su asignatura principal o secundaria tienen objetivos particulares relativos a la vida laboral, y habrá tanto más competición como más presión para demostrar que uno sea seguro de uno mismo y sus conocimientos del español. Cabe mencionar, además, que un estudiante del grupo 3 describió que la ansiedad era una señal de la debilidad e inseguridad. Si esta idea de la ansiedad es universal, es comprensible porqué los estudiantes no se atreven a hablar sobre sus experiencias personales sobre la ansiedad en el aula.

Para el 53% del grupo 1, el 50% del grupo 2 y el 50% del grupo 3, las experiencias de ansiedad eran tolerables en las situaciones donde en vez de dar una presentación oral, se conversa entre grupos. Sin embargo, según el 40% del grupo 1, el 42% del grupo 2, y el 50% del grupo 3, al dar una presentación oral, el impacto negativo de la ansiedad se disminuía cuando el público era alentador y daba ánimo. Además, un ambiente de clase que daba ánimo en general, relajaba al 87% del grupo 1, al 42% del grupo 2 y al 55% del grupo 3. Según parece, el ambiente alentador es un factor de gran importancia en relación con las experiencias de ansiedad, sobre todo para los estudiantes del Centro de Idiomas.

Luego, el 7% del grupo 1, el 17% del grupo 2 y el 10% del grupo 3 opinaban que la ansiedad se podía controlar mejor en las situaciones, donde no estaban obligados a estar sentados durante toda la clase. Más específicamente, el 20% del grupo 1, el 17% del grupo 2 y un 25% pensaban que la ansiedad resultaba más tolerable en las actividades donde podían moverse. Para un 20% del grupo 1, un 17% del grupo 2 y un 10% del grupo 3, la ansiedad resultaba ser más fácil de moderar cuando uno podía quedarse quieto y callado.

Para mí, aunque sea un bajo porcentaje de los estudiantes que quisieran quedarse quietos y callados al experimentar ansiedad, es lamentable que esto ocurra. Lo considero un tema de gran importancia aunque sea solo la participación de un estudiante dentro de un grupo que fuera afectada negativamente por la ansiedad. Como futura profesora, preferiría evitar este tipo de situaciones, donde uno sintiera que no fuera capaz de participar en las actividades en el aula por la ansiedad experimentada. Si la actividad en las tareas de comunicación oral se limita por causas como esta, supongo que el desarrollo de los conocimientos del español se delimita en general y se hace más complicado desarrollar la destreza oral.

Todavía cabe señalar que el 13% del grupo 1, el 42% del grupo 2 y el 25% del grupo 3 opinaban que la ansiedad era más tolerable en las actividades donde podían escribir antes que hablar. Sin embargo, este detalle no confirma el hecho de que si estos estudiantes preferirían las actividades escritas a las orales. El último factor que ayudaba a enfrentar la ansiedad según

el 67% del grupo 1, el 50% del grupo 2 y el 40% del grupo 3, era el hecho de sentir que uno no sea evaluado por los demás.

En suma, los estudiantes que experimentaban ansiedad encontraban algunas formas para enfrentarla de su manera. Sin embargo, algunas de estas formas resultaban ser del tipo que restringía la actividad y la participación en el aula, dado que el 15% del total de los informantes comunicó que la ansiedad era tolerable cuando podían quedarse quietos y callados. Esto parece confirmar que la ansiedad delimita la participación en las actividades orales en el aula de ELE tanto en los estudiantes que estudian español como su asignatura principal o secundaria, como en los que lo estudian como una asignatura facultativa.

En el apartado 3.3.5, voy a tratar el último aspecto que he querido averiguar a través de la primera encuesta: las actitudes de los estudiantes hacia el papel de la ansiedad en la sociedad.

3.3.5. Análisis y resultados de la primera encuesta: las actitudes hacia el papel de la ansiedad en la sociedad

Por lo que se refiere a las actitudes existentes de los estudiantes hacia la ansiedad, les quería preguntar, también, sobre los objetivos y deseos relacionados con el papel de ella en la sociedad y en el futuro. En el siguiente gráfico 11 demuestro el número de estudiantes que estaban de acuerdo con una o varias de las afirmaciones siguientes:

- a) Es la responsabilidad del profesor crear un ambiente donde sea fácil enfrentar la ansiedad.
- b) Cada uno debería aprender a controlar la ansiedad de su manera.
- c) No hace falta reprimir la ansiedad, sino que se debería aceptar.
- d) Es necesario procurar eliminar toda ansiedad.
- e) La ansiedad se debería ver como un fenómeno positivo en nuestra sociedad.
- f) No hace falta eliminar la ansiedad, sino que el concepto de ella debería ser modificado en nuestra sociedad.

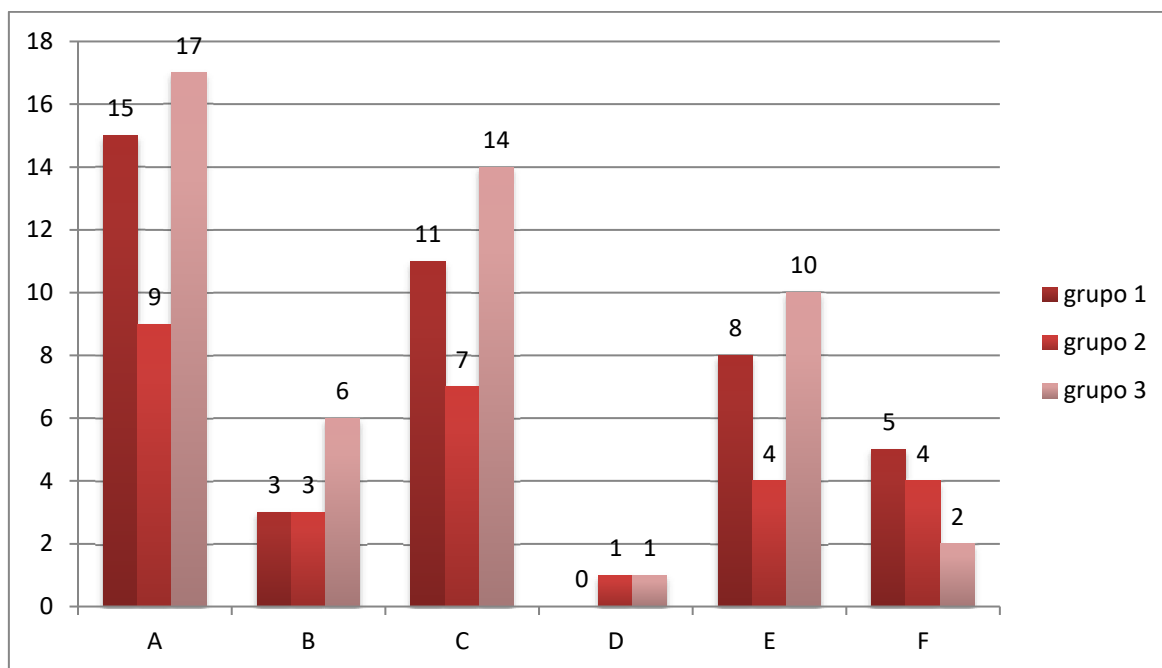


Gráfico 11: las actitudes hacia la ansiedad y su papel en la sociedad

Por parte del grupo 1, el 100% pensaba que era la responsabilidad del profesor crear un ambiente donde el enfrentamiento de la ansiedad fuera fácil. Igualmente, la mayoría del grupo 2 lo pensaba también, dado que el 75% estaba de acuerdo. También, el 85% del grupo 3 lo afirmó. Según parece, para la mayoría de los estudiantes de ELE, el papel del profesor era de gran importancia en cuanto a crear un ambiente de aula donde el enfrentamiento de la ansiedad no fuera difícil.

Después, el 20% del grupo 1, el 25% del grupo 2 y el 20% del grupo 3 opinaban que era la responsabilidad del estudiante mismo superar el impacto dañino de la ansiedad y que era necesario que cada uno encontrara sus propias formas para hacerlo de una manera que le mejor conviniera. En cambio, el 73% del grupo 1, el 58% del grupo 2 y el 70% del grupo 3 pensaban que lo necesario no fuera que la ansiedad se reprimiera, sino que uno aprendiera a aceptarla y tolerarla. Creo que esta tercera alternativa, además de reflejar una postura positiva, refleja también la voluntad de desarrollar la visión personal de la ansiedad.

La alternativa menos común entre los tres grupos de informantes fue la cuarta afirmación, según la cual fuera imprescindible eliminar toda ansiedad. Esta opción, para mí, era la que más reflejaba una actitud negativa y menos tolerable hacia la ansiedad. Un 0% del grupo 1, un 8% del grupo 2 y un 5% del grupo 3 estaban de acuerdo con esta afirmación.

Después, un 53% del grupo 1, un 33% del grupo 2 y un 50% del grupo 3 estaban conforme con la afirmación según la cual la ansiedad debería verse como un fenómeno positivo

en la sociedad. Creo que esta opción reflejaba una actitud tolerable hacia la ansiedad y las esperanzas hacia una comprensión favorable sobre ella a nivel universal.

Otra alternativa que reflejaba una actitud favorable era la última afirmación, según la que la ansiedad no debería eliminarse, pero que el concepto de ella tendría que modificarse a nivel social. Un 53% del grupo 1, un 33% del grupo 2 y un 10% del grupo 3 estaban de acuerdo con esta última alternativa. Esta alternativa, para mí, no refleja solo una postura tolerable, pero también el deseo de que el concepto de la ansiedad se considerase positivo a nivel social.

En suma, para la mayoría de los informantes, o sea, el 87% de todos los estudiantes de ELE que participaron en la primera encuesta, el papel del profesor era de vital importancia en cuanto a crear y mantener un ambiente de aula, donde el enfrentamiento de la ansiedad fuera admisible y lo más fácil posible. No obstante, no se consideraba que sea de mayor importancia que el estudiante mismo buscara las estrategias para enfrentar la ansiedad, dado que solo un 26% de todos los informantes estaban de acuerdo con la alternativa B.

Simultáneamente, aunque solo un 26% de todos los estudiantes pensaban que cada uno debería aprender a controlar la ansiedad de su forma, hasta un 68% del total opinaba que esta no debería reprimirse, sino que hiciera falta que uno aprendiera a aceptarla. Solo un 4% del total opinaba que era necesario procurar eliminar la ansiedad en general. Un 47% pensaba que esta debería verse como un fenómeno positivo en la sociedad y un 23% afirmó que no hacía falta que esta se eliminara, sino que una modificación de su concepto fuera conveniente.

3.4. PRESENTACIÓN DEL EXPERIMENTO DE ENSEÑANZA

El objetivo del experimento de enseñanza fue averiguar qué tipo de actividades hicieran que los estudiantes experimentaran menos ansiedad, y las que hicieran que esta se experimentara más. También, tenía como objetivo investigar qué tipo de actividades y estrategias hicieran que la ansiedad experimentada aumentara o disminuyera. Igualmente, un aspecto de la meta principal del experimento fue estudiar qué tipo de ejercicios y elementos de la enseñanza fomentaban el enfrentamiento de ella dentro del aula. Entonces, el experimento de enseñanza constaba en:

- 1) realizar distintos tipos de actividades y observar cuáles de ellos serían los más convenientes para los estudiantes en cuanto a enfrentar la ansiedad
- 2) averiguar qué tipo de estrategias los estudiantes mismos empleaban durante el curso para enfrentar la ansiedad
- 3) determinar qué tipo de estrategias pedagógicas empleadas por la profesora redujeran la ansiedad experimentada
- 4) determinar las formas de resignación que los estudiantes utilizaban para evitar el enfrentamiento de la ansiedad.

Por lo tanto, en suma, el propósito del experimento fue indagar qué tipo de actividades ayudaran a controlar el impacto negativo de la ansiedad, cuáles de ellas no tenían ningún efecto en las experiencias de ella y cuáles fueron las estrategias personales que los estudiantes mismos empleaban para controlarla.

Recuerdo que el experimento de enseñanza lo he llevado a cabo solamente por parte del grupo experimental, o sea, solamente se realizó con los informantes del grupo de estudiantes de mi curso en el Centro de Idiomas. Eran, entonces, 15 informantes que participaron en el experimento. Dado que la ansiedad se experimentaba tanto entre los estudiantes que tenían Español como su asignatura principal o secundaria como los estudiantes del Centro de Idiomas, veo que hubiera sido interesante, y más importante aún, creo que hubiera sido necesario realizar el experimento con los grupos de control también. No obstante, por más que hubiera sido beneficioso que asistieran los demás grupos igualmente, no me fue posible hacerlo por el tiempo limitado y la determinada amplitud de la investigación.

En cuanto a los métodos de investigación empleados en el experimento, elegí realizar una segunda encuesta. Ya que el objetivo del estudio era investigar qué tipo de actividades los estudiantes mismos preferían con respecto al enfrentamiento de la ansiedad, fue necesario que ellos los indicaran, de ahí que decidí que esto se hiciera a través de otra encuesta.

Cabe mencionar que todas las actividades fueron seleccionadas y elaboradas por mí, ya que no teníamos ningún libro de texto en las clases. En total, he empleado 12 distintos tipos de actividades. A lo largo del curso, hicimos tanto actividades en pares como en grupos de tres o más personas. Las actividades de grupo, sin embargo, limitaron a cuatro personas máximo. Dado que se trataba de un curso que tenía como enfoque el desarrollo de la destreza oral, era esencial realizar actividades que exigieran comunicación oral entre los participantes, de ahí que, la mayoría de los ejercicios se realizaron o entre pares o entre grupos.

Solo una de las actividades fue de carácter independiente. Esta fue la de dar una presentación oral en español sobre cualquier asunto del propio interés. La duración de la presentación tuvo que ser de cinco minutos mínimo. Además, requerí que esta se diera delante de la clase. Sin embargo, les di la oportunidad para hacerla entre pares, en el caso de que lo prefiriesen y que el ejercicio les fuera más agradable y menos agobiante de tal manera. Al final, solo dos personas decidieron dar una presentación en pares. Los demás 13 participantes dieron sus presentaciones solos. Les di una semana para preparar la presentación en casa.

También, incluí al experimento un tipo de actividad en que los estudiantes pudieron moverse en el aula. Quería incluirlo porque, para mí, personalmente, el enfrentamiento de la ansiedad se facilitaba al no tener que estar toda la clase sentada. En mi opinión, el hecho de moverse en el aula crea un ambiente seguro. Quería observar, entonces, si los estudiantes del curso tuvieran la misma sensación al participar en este tipo de actividad, o, si contrariamente, les agobiara y se aumentara la ansiedad experimentada.

Para realizar este tipo de ejercicios, coloqué en las paredes del aula hojas que tenían preguntas y elementos para estructurar una conversación con la persona con la que uno trabajase. Si, por ejemplo, el tema de la clase fuera repasar los tiempos y el pretérito indefinido, los estudiantes pudieron encontrar preguntas sobre que hicieron el día anterior, que desayunaron por la mañana, o, a qué hora se acostaron la noche anterior. La idea de esta actividad fue que los participantes circularan por el aula y hablaran sobre cada tema escrito en las hojas. Adicionalmente, no había ningún tiempo limitado que un par pudiera pasar hablando de un tema a la vez, sino que se podía desarrollar la conversación de una manera libre. En el caso de que uno diera cuenta de que no tuviera suficientes palabras para expresarse, le fue posible seguir al siguiente tema con su compañero. Las actividades de este tipo consistían en contar sobre la vida cotidiana, las propias experiencias, los juicios, las costumbres, etc.

Las actividades escritas en el curso fueron escasas, ya que el objetivo de él fue desarrollar las habilidades orales de la lengua española. Sin embargo, incluí un tipo de ejercicio donde los estudiantes pudieron expresarse de una forma escrita y anónima. Para llevar a cabo tal ejercicio, he empleado Padlet, un pizarrón virtual, que funciona vía una dirección URL y uno puede participar en él utilizando un móvil o un Tablet.

En una de las clases, empleamos Padlet para expresar ideas y la opinión. Esta actividad, sin embargo, no fue totalmente independiente, dado que los estudiantes pudieron conversar sobre sus juicios entre el grupo antes de compartirlos y que todos los participantes los vieran. Decidí incluir este tipo de ejercicio en el experimento porque quería investigar si a) un elemento tecnológico o, b) el hecho de expresarse de una forma escrita además de una oral tuvieran un

efecto sobre la ansiedad experimentada. Esta actividad fue la única que requirió comunicación virtual.

También, tuvimos un debate como uno de las 12 tipos de actividades. Los debates se llevaron a cabo entre grupos de 3 personas, donde uno de los participantes sostenía una posición frente a un tema, otro sostenía una posición contraria y el tercer participante tenía el rol del moderador. El moderador seguía el debate y dirigía su desarrollo. Al final del debate, el moderador pudo compartir su punto de vista sobre cuál de las dos posiciones llegó a convencerlo.

Adicionalmente, quiero hacer notar que este ejercicio no consistía en realizar un debate típico, ya que los temas fueron de carácter juguetón y, de ahí, la actividad tenía un toque humorístico. Un tema fue, por ejemplo, por qué uno debería comerse un plátano antes que un tomate para merendar. Yo planifiqué los temas de antemano y los sorteamos en clase. He querido añadirle a la actividad un toque humorístico porque mi experiencia es que muchas veces los estudiantes (o sea, yo y mis compañeros de clase) se preocupaban por el hecho de que no llegaran a persuadir a los demás participantes del debate por la falta de vocabulario o, por no parecer suficientemente formal, por ejemplo. Quería añadirle este aspecto para que el objetivo de la actividad fuera claro: solo hablar y razonar según las posibilidades, los recursos, y los conocimientos que uno tuviera. Además, este no fue solamente el objetivo de esta actividad en particular, sino el del todo el curso.

Otro tipo de actividad que incluí al principio de cada clase, fue un llamado ejercicio de calentamiento, cuya función era preparar a los estudiantes para la clase y para hablar en la lengua meta. Los ejercicios de calentamiento consistían, por ejemplo, en charlar sobre una cita o imagen que funcionaba como una introducción para los temas de la clase, o, sobre lo que uno haya hecho el día anterior y cómo le haya ido el día. La meta de estas actividades fue crear un ambiente relajado pero, también, otra idea principal de este ejercicio fue que se animara a los estudiantes a hablar en español, cada uno según sus capacidades.

Dado que se trataba de un curso para mejorar las habilidades de la destreza oral de la lengua española, uno de los objetivos principales de él fue que los estudiantes hablaran lo máximo en la lengua meta en las clases. Para posibilitar esto, pensaba que mi papel de profesora tenía que ser más bien el de una guía antes que una dirigente. Por esta razón, tenía como objetivo elaborar actividades en que los estudiantes se mantuvieran lo más activos posible. Por consiguiente, quería investigar si el papel de la profesora como una guía y el protagonismo de los estudiantes tenían un efecto sobre las experiencias de ansiedad.

Los tipo de actividades que pretendí elaborar para las clases para fomentar el protagonismo de los estudiantes fueron los de drama. Los ejercicios de drama se realizaron o entre pares o entre grupos de tres personas. En el ejemplo 1 demuestro un tipo de ejercicio que hicimos en una de las clases cuando tuvimos como tema “el aeropuerto”. Para esta actividad hicieron falta tres participantes (A, B y C), de los que cada uno tenía su propio papel y objetivo:

(1) A: Se ha perdido tu maleta viajando. Estás en la oficina de información del aeropuerto. Tienes que describir en mucho detalle cómo se ve tu maleta (color, tamaño, si lleva tu nombre puesto...) Estás muy preocupado (/a) porque tu maleta conlleva todas tus cosas necesarias (ropa, ordenador, etc.) y quieres saber cuánto tiempo tendrás que esperar para que la encuentren. También, te interesa saber cómo la conseguirás cuando la encuentren: ¿Te la van a traer al hotel? Estás un poco inquieto porque esto no te ha pasado antes.

tamaño= koko, conllevar = sisälyttää, conseguir = saada, inquieto = levoton, huolestunut

B: Se ha perdido tu maleta viajando, igual que a tu compañero/-a A. Estás en la oficina de información del aeropuerto. A ti, se te ha perdido la maleta ya de una vez hace tiempo, así que, a ti no te preocupa tanto la situación. Aun así, esperas que las encuentren lo antes posible. Tienes que describir en mucho detalle cómo se ve tu maleta (color, tamaño, si lleva tu nombre puesto...) Ayudas a tu amigo (/a) para calmarse un poco y le cuentas que no tiene por qué preocuparse.

tamaño = koko, calmarse = rauhoittua,

C: Tienes que ayudar a los viajeros de la mejor manera posible. Eres muy cortés y vas apuntando los detalles de las maletas que te cuenten los viajeros. Les describes el proceso y cuentas lo qué va a pasar después de que encuentren las maletas.

cortés = kohtelias, apuntar = merkitä muistiin, detalle = yksityiskohta, proceso = prosessi

(ejemplo propio)

Para que las instrucciones fueran lo más claras posible, decidí repartirlas en hojas separadas, de manera que los estudiantes vieran solamente el rol que les había tocado. Sin embargo, les di la oportunidad para estudiar las instrucciones y hablar en finés sobre los roles de cada uno antes de empezar a conversar en la lengua meta. Al entenderlas, los participantes pudieron empezar y mantener una conversación libremente siguiendo nada más que las instrucciones relativas al papel que les fue proporcionado. Además de proponer un breve vocabulario para facilitar el entendimiento de la tarea, he ofrecido otro vocabulario aparte para alimentar la conversación a los participantes que deseaban emplearlo. El vocabulario ofrecía ayuda para emplear terminología relativa al mundo del viaje, el aeropuerto, la descripción de una maleta y elementos para expresarse de una forma cortés.

En el ejemplo anterior expliqué que di a los estudiantes una oportunidad para conversar sobre las tareas en la lengua materna antes de hacerlas en la lengua meta. Este aspecto en sí fue un tipo de actividad también, ya que este podía consistir en reflexionar sobre aspectos lingüísticos o gramaticales, por ejemplo. Quise agilizar la realización de los ejercicios de esta forma para que quedasen claros para los estudiantes. Sin embargo, ellos pudieron decidir cuanto tiempo quisieran dedicar al estudiar las instrucciones de cada tarea, así que, la realización de ellas fue la responsabilidad de ellos mismos al fin y al cabo. También, en el caso de que consideraban que no les hiciera falta conversar alguna tarea primero en finés, pudieron avanzar a la realización de ella en la lengua meta en seguida. He querido emplear este tipo de actividad para promover el protagonismo de los estudiantes y para averiguar si este aspecto tuviera un efecto favorable tanto en la participación en el aula como en el enfrentamiento de la ansiedad.

El último tipo de actividad que he empleado en el experimento fue de carácter visual, donde los participantes tuvieron que entablar una conversación sobre la base de una o varias imágenes en grupos de tres o cuatro personas. Un ejemplo fue un ejercicio donde se tuvo que reflexionar sobre los posibles significados y metáforas ocultas de una serie de fotos en que se veían a una chica quitándose una máscara. Otro ejemplo de este tipo de tarea que llevamos a cabo, (también en grupos de tres o cuatro personas), fue crear una historia basada en una serie de imágenes que no eran vinculadas entre sí, y estas podían ser de objetos distintos, personas, paisajes, etc. Di unas diez imágenes sorteadas a cada grupo, y cada participante tuvo que seguir la historia diciendo una frase a base de una imagen a la vez.

En el siguiente apartado 3.5. voy a analizar las respuestas de la segunda encuesta. Voy a incluir mis propias observaciones sobre la participación en el aula donde vea que sean adecuadas.

3.5. ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA SEGUNDA ENCUESTA

Antes que nada, conviene subrayar que la estructura y el contenido de la encuesta son completamente míos. Primero, en el apartado 3.5.1., voy a tratar los tipos de actividades que o aumentaron o redujeron las experiencias de ansiedad e indicar cuáles de ellos no tenían ningún efecto en estas. Segundo, voy a hablar sobre las estrategias que los estudiantes utilizaron por iniciativa propia para enfrentar la ansiedad y para reducirla en el apartado 3.5.2. Después, en el apartado 3.5.3., voy a mostrar cuáles de las estrategias alentadas por la profesora resultaron beneficiosas en el enfrentamiento de la ansiedad. Luego, en el apartado 3.5.4., voy a hablar sobre las estrategias pedagógicas, y en el apartado 3.5.5, voy a indicar las formas de resignación que los estudiantes utilizaron para evitar el enfrentamiento de ella, después del cual voy a presentar las conclusiones.

3.5.1. Las actividades

En primer lugar, el experimento de enseñanza consistía en estudiar el efecto de 12 actividades distintas en las experiencias de ansiedad. En otras palabras, el objetivo era averiguar cuáles de estas aumentaron o disminuyeron la ansiedad. Los estudiantes tuvieron que señalar su postura hacia ellas seleccionando una de las alternativas A-D. He enumerado los tipos de actividades dentro de la siguiente tabla 12 de una forma semejante en que aparecieron en la encuesta.

Los estudiantes que seleccionaron la alternativa A, indicaron que la actividad en cuestión les ha convenido y que esta les ayudó a reducir la ansiedad o facilitó su enfrentamiento. La alternativa B señala que la actividad ha sido conveniente pero que no ha tenido ni un efecto positivo ni negativo en el enfrentamiento de la ansiedad. También, esta segunda opción representa las circunstancias donde el estudiante no ha experimentado que la ansiedad aumentara o disminuyera. Igualmente, es posible que los estudiantes que seleccionaron la alternativa B no hayan experimentado ansiedad en primer lugar, y, por esta razón, tampoco hayan observado ningún cambio relativo a ella.

	A) La actividad redujo la ansiedad y le ha convenido al estudiante	B) La actividad no redujo ni aumentó la ansiedad	C) La actividad aumentó la ansiedad, pero no tenía efecto sobre la participación	D) La actividad aumentó la ansiedad y no le ha convenido al estudiante
1) actividades en pares	11	4	0	0
2) actividades en grupos de tres o más personas	7	5	3	0
3) dar una presentación oral	3	1	9	2
4) actividades en que uno ha podido moverse en el aula	9	5	1	0
5) compartir ideas de una forma anónima por medio de Padlet	3	11	1	0
6) debate	5	5	4	1
7) ejercicios de calentamiento antes de proceder a los ejercicios en español	13	1	1	0
8) actividades en que he podido estar lo más activo/-a posible y en que la profesora ha apoyado solo cuando me fuera necesario	7	5	3	0
9) ejercicios de drama	6	3	6	0
10) reflexionar sobre aspectos gramaticales en finés antes de proceder a los ejercicios en español	10	5	0	0
11) dar opiniones sobre la base de unas preguntas hechas por la profesora	11	4	0	0
12) conversar sobre la base de imágenes	3	10	1	1

Tabla 12: las actividades que redujeron o aumentaron la ansiedad

En cuanto a la alternativa C, la eligieron los estudiantes que experimentaban que la actividad en cuestión aumentó la ansiedad, pero no tuvo un efecto sobre la participación. Por consiguiente, considero que las actividades que aumentaron la ansiedad, pero no influyeron en la participación, fueron, sin embargo, adecuadas y aptas para los estudiantes.

La alternativa D representa la experiencia de que una actividad en particular no le ha convenido a un estudiante en general y que esta ha tenido un impacto negativo en la participación. En la tabla 12 indico, entonces, el número de estudiantes que estaba de acuerdo con una de las alternativas A-D en relación con cada actividad.

Primero, según parece, trabajar en pares le ha convenido al mayor parte de los participantes, dado que para el 73% las experiencias de ansiedad han disminuido al llevar a cabo este tipo de tareas. Para el restante 27%, las actividades en que se trabajaban en pares no aumentaron u redujeron la ansiedad. En cuanto a trabajar en grupos de tres o más personas, el 47% indicó que este tipo de actividad le ha sido adecuado para reducir la ansiedad. El 33% señaló que esta no aumentó ni redujo la ansiedad. El 20% indicó que trabajar en grupos aumentó la ansiedad, pero no tuvo un efecto restrictivo en la participación.

Después, la actividad en que los estudiantes tuvieron que dar una presentación oral fue apta para reducir la ansiedad solo para el 20% de los participantes. Solo un estudiante indicó que esta actividad no hiciera que la ansiedad se redujera o aumentara. El 60% indicó que esta tarea aumentó la ansiedad, pero no impactó la participación. El 13% señalaron que esta actividad no les fue conveniente y que aumentó la ansiedad. Sin embargo, todos los participantes dieron una presentación.

Luego, las actividades en que uno ha podido moverse en el aula parecen haber sido adecuada para controlar la ansiedad, ya que hasta el 60% indicó que esta hizo que se experimentara menos. El 33% opinaba que este tipo de ejercicio no aumentaba ni reducía la ansiedad. Un estudiante, sin embargo, señaló que esta actividad incrementaba la ansiedad sin que afectara la participación negativamente.

La actividad en que empleamos Padlet para expresar ideas les fue idónea para enfrentar la ansiedad solamente para el 20%. Hasta el 73% opinaba que esta actividad o no aumentó ni redujo la ansiedad, o, no tenía un efecto sobre las experiencias de ansiedad. Un estudiante indicó que esta actividad hizo que la ansiedad se acrecentó, pero, aun así, ha participado en ella.

En lo que toca al debate, esta actividad le fue apta para el 33% para reducir la ansiedad. Para otra 33%, este ejercicio no pareció aumentar ni disminuir la ansiedad. El 27% de los participantes opinaban que esta actividad incrementó la ansiedad sin que perjudicara la participación. Un estudiante, sin embargo, observó que esta tarea aumentó la ansiedad y perjudicó la participación.

Los llamados ejercicios de calentamiento que realizamos al principio de las clases parecían tener un efecto positivo sobre el enfrentamiento de ansiedad para muchos, dado que hasta el 87% señaló que esta actividad le fue adecuada para reducir la ansiedad. La idea de esta actividad fue preparar al estudiante a hablar en la lengua meta. Solo un estudiante opinaba que esta actividad no aumentó ni disminuyó la ansiedad, y un estudiante indicó que esta hizo que la ansiedad aumentara, pero no perjudicó la participación.

Luego, el octavo tipo de actividad en el que se ha acentuado el protagonismo de los estudiantes redujo la ansiedad según el 47% de los estudiantes. Recuerdo que en estas actividades se animaba que los estudiantes fueran lo más activos posible y el papel de la profesora fue el de la guía. El 33% pensaba que estas tareas no incrementaron o disminuyeron la ansiedad. No obstante, el 20% opinaba que estas actividades aumentaron la ansiedad, pero sin desfavorecer la participación.

En lo que atañe los ejercicios de drama, el 40% de los participantes opinaba que actividades como estas moderaron la ansiedad y fueron beneficiosas en cuanto a enfrentarla. El 20% optó por la alternativa B. Hasta el 40% optó por la opción C; estos participantes experimentaron más ansiedad en las actividades de drama sin que su participación fuera afectada de una forma dañina.

Después, el 67% de los informantes opinaba que las actividades en que los estudiantes pudieron reflexionar sobre los aspectos gramaticales o lingüísticos antes de proceder a un ejercicio en la lengua meta resultaron ser beneficiosas para enfrentar la ansiedad y reducirla. El 33% pensaba que estas actividades no aumentaron o disminuyeron la ansiedad. Ningún estudiante señaló que este tipo de ejercicio hubiera aumentado la ansiedad.

Las tareas en que los participantes pudieron conversar, dar una opinión, o contar sobre la vida cotidiana sobre la base de unas preguntas hecha por la profesora fueron unas de las tareas más populares para reducir la ansiedad, dado que el 73% de los estudiantes optó por la alternativa A. El 27% opinaba que estas actividades no hicieron que uno experimentase más o menos ansiedad, y ningún participante señaló que experimentara más ansiedad.

Con respecto a la última actividad, la de conversar en grupos de tres o más personas sobre la base de una o varias imágenes, esta resultó ser útil para reducir la ansiedad solo para el 20%. Hasta el 67% de los participantes señaló que este tipo de ejercicios no influyó de una manera que la ansiedad se experimentase más o menos. Un estudiante optó por la alternativa C, indicando que experimentó más ansiedad en estas actividades. También, un estudiante indicó que experimentó más ansiedad, y, además, en un nivel que esta afectara su participación.

En total, las actividades que resultaron ser las más beneficiosas para más de la mayoría de los estudiantes fueron las siguientes: 1) los ejercicios de calentamiento (87%), 2) conversar de la vida cotidiana y dar opiniones sobre la base de unas preguntas hechas por la profesora (73%), 3) las actividades en que se trabajaban en pares (73%), 4) la reflexión de un ejercicio en finés antes de proceder a realizarlo en la lengua meta (67%), y 5) las actividades donde uno pudo moverse en el aula (60%). Un participante describió que los ejercicios de calentamiento le ayudaron a relajar sobre todo antes de dar una presentación oral.

Las actividades que más provocaron ansiedad sin perjudicar la participación fueron: 1) dar una presentación oral (60%), 2) los ejercicios de drama (40%), 3) el debate (27%), 4) las actividades en que el estudiante era el protagonista y la profesora era una guía (20%), y 5) los ejercicios en que se trabajaban en grupos de tres o más personas (20%). Las únicas actividades que provocaron ansiedad de una forma que perjudicó la participación fueron: 1) dar una presentación oral (13%), 2) el debate (7%), y 3) los ejercicios donde uno tuvo que conversar sobre la base de imágenes (7%). En el apartado 3.5.2. que sigue, voy a plantear las estrategias que los estudiantes utilizaron por iniciativa propia para enfrentar la ansiedad.

3.5.2. Las estrategias de los estudiantes

He categorizado las estrategias para enfrentar la ansiedad en cuatro grupos: 1) las estrategias que el estudiante aprovechó por iniciativa propia, 2) las estrategias que fueron alentadas por la profesora 3) las estrategias relativas a la enseñanza que empleó la profesora, 4) las estrategias de resignación.

Primero, voy a tratar las estrategias del primer grupo especificado, o sea, las estrategias que los estudiantes utilizaron para enfrentar la ansiedad o para reducirla por iniciativa propia. Además de pedir que ellos describieran estas estrategias en sus propias palabras en la encuesta, quería averiguar si emplearon una o varias de las siguientes: 1) compartir experiencias con los compañeros y buscar su apoyo, 2) compartir experiencias con la profesora, 3) conversar sobre el impacto de la ansiedad y las experiencias causadas por ella. Para investigar si se emplearon estas estrategias, les pedí a los participantes que indicaran su posición hacia cada una de ellas eligiendo una o más de las siguientes afirmaciones:

- A) La estrategia me ha convenido y ha reducido la ansiedad
- B) Me he familiarizado con la estrategia y la usaré en el futuro
- C) No tuve la ocasión para emplear esta estrategia, pero tengo interés para hacerlo en el futuro
- D) La estrategia no aumentó ni redujo la ansiedad
- E) La estrategia no me ha convenido y aumentó la ansiedad

En cuanto a la primera estrategia, la de compartir experiencias con los compañeros y apoyarse en los compañeros, 10 estudiantes indicaron que la emplearon y que les ha ayudado a reducir la ansiedad. Cinco estudiantes afirmaron que se familiarizaron con ella, y, que iban a utilizarla en el futuro también. Un estudiante indicó que no tuvo una ocasión para emplear esta

estrategia, pero que quería utilizarla en el futuro. En otras palabras, el 67% de los participantes observaron que compartir experiencias con los compañeros le ayudó a enfrentar la ansiedad. El 33% indicó estaba dispuesto para emplear esta estrategia en el futuro también.

En lo que atañe la segunda estrategia, la de compartir experiencias con la profesora, 7 estudiantes indicaron que esta les sirvió para reducir la ansiedad. Cinco participantes señalaron que se familiarizaron con ella y que quisieran utilizarla en el futuro. Un estudiante dijo que no tuvo la posibilidad para probarla, pero que tenía interés para hacerlo en el futuro. Dos estudiantes indicaron que esta estrategia no aumentó ni redujo la ansiedad. Como resultado, el 47% pensaba que compartir experiencias con la profesora ayudaba a enfrentar la ansiedad, y el 33% iba a emplear esta estrategia en el futuro también.

La tercera estrategia fue la de conversar sobre el impacto negativo de la ansiedad y las experiencias relativas a ella. Ocho estudiantes afirmaron que emplearon esta estrategia y que les sirvió para reducir la ansiedad. Cinco participantes señalaron que tenían la voluntad para emplearla en el futuro también. Tres estudiantes indicaron que no utilizaron esta estrategia, pero que quisieran probarla en el futuro. En definitiva, el 53% opinaba que hablar sobre las propias experiencias relativas a la ansiedad era una manera eficaz para enfrentar la ansiedad o reducirla, y el 33% estaba dispuesto para emplear esta estrategia en el futuro.

En total, ninguna de estas tres estrategias que los estudiantes utilizaron por iniciativa propia llegó a aumentar la ansiedad. Para mí, es interesante que a pesar de que se emplee una o varias de las estrategias anteriores, no todos de los participantes están interesados en emplearlas en el futuro. Como se observa, en los tres casos, el porcentaje de los estudiantes que empleó una estrategia y comprobó que esta le haya servido era más alto que el porcentaje de los participantes que estaba dispuesto a emplearla en el futuro.

Mi hipótesis relativa a este detalle es que el contexto es de gran importancia; puede ser que no siempre los estudiantes encuentren a un compañero con quien tengan la confianza para compartir tales experiencias. Igualmente, puede ser que uno no llegue a confiar en un profesor para compartirlas. Supongo que la razón por la que no todos los participantes creen que puedan compartir las propias experiencias relativas a la ansiedad se radica en las futuras relaciones entre los compañeros y la relación profesor-estudiante.

Otras estrategias que los estudiantes emplearon para enfrentar la ansiedad y para reducirla por iniciativa propia fueron: 1) respirar profundamente, 2) convencerse a uno mismo que cometer errores en el aula no es de gran importancia, 3) el pensamiento positivo, 4) convencerse a uno mismo que no hay por qué preocuparse, 5) observar que los demás participantes del curso tampoco tienen las habilidades orales impecables, y 6) reírse a uno

mismo. Cada una de estas estrategias fue mencionada una vez por un estudiante en sus propias palabras. En el siguiente apartado 3.5.3., voy a tratar el efecto de las estrategias alentadas por la profesora.

3.5.3. Las estrategias empleadas en el aula

Ahora, voy a tratar el segundo grupo de estrategias; las que yo como profesora alenté que los estudiantes usaran a lo largo del curso. Un aspecto de importancia relativo a estas estrategias es el hecho de que los estudiantes no sabían el propósito de ellas, o sea, no sabían que el objetivo de ellas era reducir la ansiedad, sino que estas tenían la función de cualquier actividad. Sin embargo, he querido separar estas dos actividades de las 12 que realizamos en el aula porque, en el caso de que estas les convinieran a los estudiantes, ellos pudieran beneficiar de ellas como estrategias para enfrentar la ansiedad en el futuro de una forma independiente. Los participantes se enteraron del propósito de estas actividades al rellenar la segunda encuesta.

Las estrategias que yo alenté fueron: 1) reflexionar sobre los objetivos personales relativos al curso y la lengua meta, y 2) llevar un diario de clase. En la encuesta, pedí que los estudiantes describieran su actitud hacia cada una de ellas eligiendo una o varias de las alternativas A-E (véase el apartado 3.5.2).

En cuanto a la primera estrategia, dedicamos unos diez minutos de la primera clase para reflexionar y hablar sobre las metas personales relativas al curso y los estudios de español. La segunda estrategia consistía en escribir por lo menos una media hoja sobre: las experiencias personales en relación con las clases, los aspectos que uno quisiera desarrollar en los conocimientos de la lengua española, los objetivos que uno deseaba cumplir al final del curso, etc. El diario de clase se realizó empleando Microsoft Word y el documento se entregó a la profesora. La razón por la que quería que este se entregara fue para motivar a escribir el diario.

Cuatro estudiantes consideraron la reflexión sobre los objetivos personales una forma eficaz para encarar la ansiedad y reducirla. Igualmente, cuatro estudiantes señalaron que estaban dispuestos a emplear esta estrategia en el futuro también. Seis estudiantes opinaban que esta estrategia no influía en las experiencias de ansiedad y que tampoco la aumentó ni la redujo.

A pesar de que ningún estudiante indicó que llevar un diario de clase ayudara a reducir la ansiedad en este curso en particular, tres señalaron que querían emplear esta estrategia en el futuro. Diez estudiantes opinaban que esta segunda estrategia no aumentó ni redujo la ansiedad. En el apartado 3.5.4. que sigue, voy a hablar sobre las estrategias de la profesora y las estrategias pedagógicas que empleé en las clases.

3.5.4. Las estrategias pedagógicas

En lo que atañe a las estrategias de la profesora y las estrategias pedagógicas, estas fueron las siguientes: 1) el feedback, 2) empezar la clase con un pensamiento positivo 3) llevar un ritmo rápido vs. un ritmo lento y tranquilo en las transiciones a nuevas actividades. En cuanto al feedback, existían dos variedades: primero, el feedback general que consistía en dar unos comentarios para todos los participantes sobre cómo habían trabajado en una clase, y, segundo, el feedback individual que constaba de proporcionar comentarios sobre el trabajo de un estudiante en particular. El feedback individual se proporcionó o de una forma oral o escrita; el feedback oral se dio al final de una clase y el feedback escrito se dio como un documento después de entregar el diario de clase (véase el apartado 3.5.3.). El feedback escrito constó de comentar tanto el diario de clase como el trabajo y participación en el aula.

Kondo y Ying-Ling (2004) encontraron en su estudio que el pensamiento positivo era una táctica empleada por estudiantes para enfrentar la ansiedad (véase el apartado 5), de ahí que, lo seleccioné como una de las estrategias pedagógicas. Por parte de las transiciones rápidas y lentas de una actividad a otra, las seleccioné como una estrategia pedagógica por interés propia.

Mi experiencia es que las clases que carecen de un ritmo determinado y las transiciones son lentas, esto hace que, para mí, la ansiedad aumenta. Por esta razón, quería averiguar si el ritmo de las transiciones entre las actividades tenía un efecto sobre las experiencias de ansiedad para este grupo de estudiantes. En mi estudio, una transición lenta equivale una circunstancia donde hay tiempo de sobra para realizar actividades y ninguna sensación de prisa es producida. Una transición rápida equivale una circunstancia donde no queda tiempo de sobra entre las actividades y todos los participantes se mantienen altamente activos toda la clase.

En la siguiente tabla 13 demuestro el número de estudiantes que afirmaron una o varias de las siguientes alternativas: a) la estrategia resultó eficaz para enfrentar la ansiedad, b) además de que esta resultase eficaz, el estudiante tiene interés para aprovecharla en el futuro, c) la estrategia no aumentó ni redujo la ansiedad, y d) la estrategia no le convino al estudiante y aumentó la ansiedad.

	A) La estrategia le ha convenido al estudiante y ha reducido la ansiedad	B) El estudiante desea aprovechar esta estrategia en el futuro	C) La estrategia no aumentó ni redujo la ansiedad	D) La estrategia no le ha convenido al estudiante y aumentó la ansiedad
1. el feedback	13	1	0	0
2. empezar la clase con un pensamiento positivo	5	4	0	0
3. transiciones rápidas	3	2	0	1
4. transiciones lentas	3	1	1	1

Tabla 13: las estrategias pedagógicas

El 87% de los estudiantes indicó que el feedback dado por la profesora era una estrategia eficaz para reducir la ansiedad. Solo un estudiante consignó que le gustaría aprovechar esta estrategia en el futuro también. Mi suposición es que el aprovechamiento de esta estrategia varía según el contexto y la relación profesor-estudiante. Supongo, también, que la naturaleza del feedback es inconstante y que este aspecto condiciona la utilidad de él para el estudiante. Después, el 33% opinaba que empezar la clase con un pensamiento positivo era una manera efectiva para enfrentar la ansiedad y para reducirla. También, el 27% deseaba aprovechar esta estrategia en el futuro.

En cuanto a las transiciones rápidas y lentas entre las actividades, los dos convinieron a ciertos estudiantes. El 20% indicó que las transiciones rápidas redujeron la ansiedad, pero, igualmente, otro 20% opinaba que las transiciones lentas la redujeron. El 13% tenía interés para emplear las transiciones rápidas como una forma para enfrentar la ansiedad en el futuro, mientras solo un estudiante consignó que le interesaba utilizar las transiciones lentas para hacerlo. Un estudiante opinaba que las transiciones lentas no aumentaron ni redujeron la ansiedad. Un participante indicó que las transiciones rápidas no le convinieron y que estas aumentaron la ansiedad. Igualmente, otro participante indicó que las transiciones lentas no le convinieron y que estas, a su vez, aumentaron la ansiedad.

Por parte de las preguntas abiertas, los estudiantes mencionaron unos aspectos relativos a la profesora que, también, influyeron en la reducción de la ansiedad. Un estudiante escribió que le resultó alentador el hecho de que la profesora compartiera sus experiencias personales relativas a la ansiedad. Al principio de la primera clase, les conté a los estudiantes que era mi

primera vez que iba a planificar un curso y que la realización de el me causaba ansiedad. Sin embargo, les conté también que la ansiedad era provocada porque el curso me era muy importante, y, también, me daba energía y fuerzas para dar las clases. Les comenté que los asuntos que me eran de gran importancia me causaban ansiedad, de ahí que la experimentase al principio del curso.

Otro aspecto que un estudiante mencionó fue el de que la profesora creaba un ambiente seguro donde uno pudiera cometer errores sin preocuparse. También, un participante comentó que le era de mucha importancia que la profesora tuviera las habilidades interactivas necesarias para crear un ambiente relajado. En el siguiente apartado 3.5.5., voy a tratar el último grupo de estrategias que se empleó en las clases: las estrategias de resignación.

3.5.5. Las estrategias de resignación

En lo que atañe a las estrategias de resignación, se manifestaron cuatro variedades en las clases: 1) no levantar la mano aunque uno sepa la respuesta a una pregunta, 2) cambiar al finés en vez de conversar en la lengua meta, 3) faltar a clase y 4) no comunicarse en la lengua meta en toda la clase. Indico cuantos estudiantes emplearon estas estrategias por lo menos una vez, o, solo una vez, para no enfrentar la ansiedad en la siguiente tabla 14:

	Número de estudiantes que emplearon la estrategia de resignación
1. No levantar la mano aunque uno sepa la respuesta	10
2. cambiar a conversar en finés en vez de en la lengua meta	10
3. faltar a clase	2
4. no comunicarse en la lengua meta en toda la clase	1

Tabla 14: las estrategias de resignación

El 67% consignó que al evitar el enfrentamiento de la ansiedad, su participación en el aula fue afectada de la manera que uno no levantaba la mano a pesar de que supiera la respuesta a una pregunta. También, otro 67% indicó que cambió la lengua de conversación de la lengua meta al finés cuando experimentaban ansiedad durante la realización de actividades. Además, un estudiante comentó que, en las situaciones donde no recordaba alguna palabra, las dijo

preferiblemente en inglés antes que en finés. Un estudiante comunicó que las experiencias de ansiedad le impidieron emplear la lengua meta en toda la clase. El 13% señaló que faltó a clase por tener ansiedad.

Uno de los dos estudiantes que consignaron que faltaron a clase para no enfrentar la ansiedad comentó que un aspecto que le era de mayor importancia en cuanto a afrontarla era hablar sobre las experiencias de ella abiertamente, y que la profesora iniciara conversación sobre las sensaciones relativas a ella. Este mismo estudiante comunicó que le era importante percibir que la actitud de la profesora hacia la ansiedad fuera positiva, y que ella la considerase un fenómeno natural.

CONCLUSIONES

Antes de establecer conclusiones, comento que soy consciente de que tanto el grupo experimental como los grupos de control eran de tamaños restringidos, y que para sacar conclusiones correctas y fiables, habría que realizar un estudio más amplio con grupos de control más numerosos. Sin embargo, por otro lado, aunque se realizaran más estudios para investigar qué tipo de actividades redujeran la ansiedad en el aula de una lengua extranjera, es de suponer que los grupos de estudiantes son siempre desemejantes, y, de ahí, no creo que todas las actividades les convengan a todos de la misma forma.

En total, unos 47 estudiantes participaron en la primera encuesta. 18 estudiantes consiguieron que experimentaban ansiedad en el aula de ELE, o sea, un 38% la experimentaba. 23 estudiantes (48%) indicaron que no la experimentaban. Un 14% de los participantes de la primera encuesta no sabían decir si la experimentaban o no. Sin embargo, la participación en el aula de ELE de hasta 28 estudiantes (60%) era perjudicada por la ansiedad y solo la participación de 5 estudiantes (11%) era fomentada por ella.

Mi primera hipótesis era que los estudiantes experimentaban más ansiedad en las situaciones de comunicación oral que en las actividades de expresión literaria, y esta resulta ser correcta, dado que solo un estudiante indicó que, además de tener ansiedad en los ejercicios orales, la tenía en los ejercicios escritos también. Mi segunda hipótesis era que los estudiantes de ELE tenían una postura negativa hacia la ansiedad. Al final, 17 estudiantes (36%) indicaron que tenían una postura positiva hacia ella y solo siete (15%) dijeron que tenían una postura negativa.

Sin embargo, en lo que respecta a la imagen general que los estudiantes tenían sobre la ansiedad, o sea, como ellos consideraban que esta se apreciaba en un nivel universal, hasta 23 estudiantes (49%) opinaban que esta se percibía como un fenómeno negativo y solo 10 estudiantes (21%) opinaban que se concebía como un fenómeno positivo. Pero, como mi segunda hipótesis era relativa con la postura personal de los estudiantes, esta era errónea: la actitud general hacia la ansiedad era más bien positiva que negativa.

En cuanto al experimento de enseñanza y la segunda encuesta, estos demostraron que las actividades más beneficiosas para reducir la ansiedad eran: 1) los ejercicios de calentamiento, 2) conversaciones sobre la vida cotidiana y compartir opiniones sobre la base de unas preguntas hechas por la profesora, 3) las actividades en que se trabajaban en pares, 4) la reflexión de una actividad en finés antes de proceder a realizarlo en la lengua meta y 5) las actividades donde uno pudo moverse en el aula.

Recuerdo que mi pregunta de investigación era: ¿qué tipo de estrategias pedagógicas y actividades hacen que la ansiedad aumente o reduzca en situaciones de comunicación oral? Las actividades que más provocaron ansiedad sin impedir la participación fueron las siguientes: 1) dar una presentación oral, 2) los ejercicios de drama, 3) el debate, 4) las actividades en que el estudiante era el protagonista y el papel de la profesora era el de la guía y 5) los ejercicios en que se trabajaban en grupos de tres o más personas. Las actividades que provocaron ansiedad de una forma que esta perjudicó la participación eran las siguientes: 1) dar una presentación oral, 2) el debate y 3) los ejercicios donde uno tuvo que conversar sobre la base de imágenes.

La estrategia más común que los estudiantes emplearon por iniciativa propia para enfrentar la ansiedad fue compartir experiencias con los compañeros del curso y buscar su apoyo. 10 estudiantes emplearon esta estrategia y observaron que les fue útil. La estrategia de la profesora que resultó ser la más beneficiosa para reducir la ansiedad fue la de dar feedback, dado que hasta 13 estudiantes de 15 opinaban que esta les ayudó a afrontarla. Las estrategias de resignación más comunes fueron, primero, la de cambiar a conversar en finés en vez de en la lengua meta y, segundo, la de no levantar la mano aunque uno supiera la respuesta a una pregunta. Ambas estrategias fueron empleadas por 10 estudiantes.

Quiero animar a todos los profesores de lenguas a familiarizarse con los siguientes aspectos: el papel de la ansiedad en el aula de cada grupo al que se enseñe, las estrategias pedagógicas que faciliten su enfrentamiento, los tipos de actividades que le mejor convengan a un grupo en concreto, y cómo ofrecer herramientas a los estudiantes para que encuentren las formas más adecuadas para afrontar la ansiedad.

El hecho de que un estudiante, que faltó a clase por lo menos una vez para no afrontar la ansiedad, comentó que le era de gran importancia que la profesora empezara conversación sobre la ansiedad en el aula y compartiera experiencias personales relativas a ella, me convence que el tema de mi estudio es de gran importancia tanto para mí personalmente como para profesores de lenguas extranjeras e investigadores en el campo de estudios de aprendizaje en el futuro.

He citado a Horwitz, Horwitz y Cope (1986) anteriormente en el apartado 2.5., y vuelvo a comentar que, según ellos, es importante que los profesores de lenguas tomen conciencia de que la ansiedad es frecuentemente un factor significativo que tiende a reducir la participación y actividad en el aula y la motivación del estudiante, y estoy de acuerdo con ellos en este caso. También, vuelvo a citar que Horwitz, Horwitz y Cope (1986: 131) opinan que los profesores tienen dos opciones para resolver los problemas relativos a la ansiedad en el aula: o enseñar a los estudiantes como manejar las situaciones que provoquen ansiedad, o crear un contexto

donde su enfrentamiento fuera más fácil. Sin embargo, yo creo que los dos aspectos son igual de importantes y responsabilidades del profesor.

Creo que es esencial que los profesores de lenguas extranjeras averigüen si la ansiedad existe en el aula. Si esta existe, opino que es la responsabilidad del profesor observar en qué tipo de actividades y circunstancias se manifiesta y cuáles son los efectos de ella en la participación en el aula. Igualmente, creo que es necesario que el profesor se dedique a crear el tipo de ambiente de clase donde los participantes se puedan sentir seguros, y donde el enfrentamiento de la ansiedad sea soportable. Además, opino que es imprescindible que el profesor ofrezca a los estudiantes herramientas para determinar qué tipo de actividades y factores faciliten el afrontamiento de ansiedad, y, de esta manera, cada estudiante encuentre las estrategias que mejor le sean convenientes.

En el futuro, creo que sería interesante investigar si se experimenta ansiedad más o menos en el aula de otras lenguas extranjeras. Además, creo que sería necesario averiguar qué tipo de actividades y estrategias aumentan o disminuyen ansiedad en el aula de lenguas extranjeras en colegios, bachilleratos y universidades. Opino que es de mucha importancia investigar qué tipo de factores permiten que el aprendizaje de una lengua extranjera crease experiencias positivas al estudiante.

Para concluir, en mi juicio, es de gran importancia averiguar si la ansiedad existe en el aula porque posibilita observar si esta impide la participación de los estudiantes, si la reduce, o si la fomenta. Asimismo, creo que esto también servirá tanto para que el profesor conozca al grupo de estudiantes al que el enseñe como para mejorar la relación profesor-estudiante y la interacción dentro del grupo.

BIBLIOGRAFÍA

- Ahala, Johanna. 2013. *Language Anxiety and Test Anxiety: A study of Finnish 8th Grade Students and Adult Learners of English*. Turku: Universidad de Turku. Trabajo de fin de máster.
- Broholm, Maria. 2006. *Emmä vaan osaa englantia:” A Study on Language Anxiety, Self-Efficacy, and Motivation in Learning English among Students in Turku Polytechnic*. Turku: Universidad de Turku. Trabajo de fin de máster.
- Dörnyei, Zoltán. 2005. *Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Londrés: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gkonou, Christina. 2014. "The Sociolinguistic Parameters of L2 Speaking Anxiety". En M.Pawlak, J.Bielak y A. Mystkowska-Wiertelak (eds.). *Classroom-oriented research, Achievements and Challenges*. Nueva York: Springer. 15-32.
- Gregersen, Tammy. Horwitz, Elaine. 2002. "Language Learning and Perfectionism: Anxious Language Learners' Reactions to Their Own Oral Performance," en *The Modern Language Journal*, Vol. 86, núm. 4. JSTOR. 562-570
- Horwitz, Elaine K., Horwitz, Michael B. Cope, Joann. 1986. "Foreign Language Classroom Anxiety", en *The Modern Language Journal*, Vol. 70, núm. 2. Wiley. 125-132.
- Horwitz, Elaine K. 2001. "Language anxiety and achievement", en *Annual Review of Applied Linguistics*, Vol. 21. EE.UU.: Cambridge University Press. 112-126.
- Kao, Po-Chi y Craigie, Philip. 2013. "Coping Strategies of Taiwanese University Students as predictors of English language learning anxiety", en *Social Behavior and Personality*, Vol. 41, núm 3. Nueva Zelanda, Palmerston North: Scientific Journal. 411-420
- Kondo, David S. y Ying-Ling, Yang. 2004. "Strategies for coping with language anxiety: the case of students of English in Japan", en *ELT Journal*, Vol. 58, núm. 3. Oxford: Oxford University Press. 258-264.
- MacIntyre, Peter. D. y Gardner, R.C. 1991 "Investigating Language Class Anxiety Using the Focused Essay Technique", en *The Modern Language Journal*, Vol. 75, núm. 3. Wiley. 296-304
- MacIntyre, Peter D., Baker, Susan C., Clément, Richard y Conrod, Sarah, 2001. "Willingness to communicate, social support, and language-learning orientations of immersion students", en *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 23, núm. 3. Cambridge: Cambridge University Press. 369-388.
- MacIntyre, Peter. D., Baker, Susan C., Clément, Richard y Donovan, Leslie, A. 2003. "Talking in Order to Learn: Willingness to Communicate and Intensive Language Programs", en *The Canadian Modern Language Review*, Vol. 59, núm 4. Canadá: EBSCO. 589-607
- MacIntyre, Peter. D. Legatto, James. 2010. "A dynamic system approach to willingness to communicate: developing an idiodynamic method to capture rapidly changing affect", en *Applied Linguistics*. Vol 32. núm 2. Oxford: Oxford University Press. 149-171.
- Mak, Barley. 2011. "An exploration of speaking-in-class anxiety with Chinese ESL learners", en *System*, 39. China: Elsevier. 202-214.
- Woodrow, Lindy. 2006. "Anxiety and Speaking English as a Second Language", en *Regional Language Centre Journal*, Vol. 37, núm. 3. London: SAGE. 308-328.

Young, Dolly. 1991. "Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What does Language Anxiety Research suggest?" en *The Modern Language Journal*, Vol. 75, núm. 4. Wiley. 426-439

APÉNDICE 1

Kysely jännittämiseen liittyvistä käsityksistä ja kokemuksista vieraan kielen opinnoissa

Suostutko, että tässä kyselyssä kerättyä ja sinua koskevaa aineistoa käytetään anonymisti tieteellisissä tutkimuksissa ja julkaisuissa, tieteellisissä esitelmissä ja opetus- ja koulutustilanteissa?

- ☐ Kyllä, suostun.
☐ Ei, en suostu.

Taustatiedot tutkimuskäyttöä varten

Taustatietoja voidaan hyödyntää espanjan oppiaineessa tehdyissä tutkimuksissa ja opinnäytetöissä. Tietoja käsitellään siten, että osallistujan henkilöllisyys ei paljastu.

Nimi:

Ikä:

Syntymäpaikka:

Äidinkieli:

1. Minkä ikäinen olit, kun aloitit espanjan opiskelun? _____

2. Kuinka kauan olet opiskellut espanjaa? _____

3. Missä olet opiskellut espanjaa muualla kuin yliopistolla? (lukio, kansanopisto, jne.) _____

4. Mikä on pääaineesi Turun yliopistolla? _____

5. Mitkä ovat sivuaineesi ja kuinka kauan olet opiskellut niitä? _____

6. Miksi opiskelet espanjaa? _____

7. Oletko oleskellut espanjankielisessä maassa? Kuinka kauan? _____

8. Mikä oli oleskelun syy? _____

9. Mikä on vahvin vieras kielesi? _____

Mitä muita kieliä osaat ja kuinka hyvin? Merkitse ensin osaamasi kieli, ja seuraavaksi arvioi osaamistasi kielitaidon osa-alueilla asteikolla 1-5. (1= todella heikko, 2=tyydyttävä, 3= hyvä 4= melko sujuva 5=erittäin sujuva)

Kieli 1: _____
kuullun ymmärtäminen _____
luetun ymmärtäminen _____
puheen tuottaminen _____
kirjoittaminen _____

Kieli 2: _____
kuullun ymmärtäminen _____
luetun ymmärtäminen _____
puheen tuottaminen _____
kirjoittaminen _____

Kieli 3: _____
kuullun ymmärtäminen _____
luetun ymmärtäminen _____
puheen tuottaminen _____
kirjoittaminen _____

Kieli 4: _____
kuullun ymmärtäminen _____
luetun ymmärtäminen _____
puheen tuottaminen _____
kirjoittaminen _____

Kieli 5: _____
kuullun ymmärtäminen _____
luetun ymmärtäminen _____
puheen tuottaminen _____
kirjoittaminen _____

Jännittämiseen liittyvät käsitykset ja kokemukset vieraan kielen opinnoissa

10. Koetko enemmän jännitystä espanjan kielen tunneilla suhteessa muihin oppiaineisiin? Miksi? Osaatko sanoa, mistä se voi johtua?

11. Minkälaisissa tilanteissa koet jännitystä? Voit valita usean kohdan.

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> kirjallisissa aktiviteeteissa | <input type="checkbox"/> paritehtävissä |
| <input type="checkbox"/> keskustelutehtävissä | <input type="checkbox"/> itsenäisissä tehtävissä |
| <input type="checkbox"/> vain opettajan kysymyksiin vastattaessa | <input type="checkbox"/> kaikissa aktiviteeteissa |
| <input type="checkbox"/> kenen tahansa kysymyksiin vastattaessa | <input type="checkbox"/> ryhmätöissä |
| <input type="checkbox"/> en koe jännittävänä lainkaan | <input type="checkbox"/> jännitän yleensä koko tunnin ajan |
| <input type="checkbox"/> kun ryhmässä on eritasoisia oppijoita ja koen olevani huonompi kuin muut | <input type="checkbox"/> esitelmiä pidettäessä |
| | <input type="checkbox"/> muissa tilanteissa. Missä? _____ |

12. Miltä jännittäminen sinusta tuntuu? Voit valita usean kohdan.

- | | | |
|------------------------------------|---|---|
| <input type="checkbox"/> mukavalta | <input type="checkbox"/> positiiviselta | <input type="checkbox"/> negatiiviselta |
| <input type="checkbox"/> kamalalta | <input type="checkbox"/> ei mukavalta | <input type="checkbox"/> ahdistavalta |

13. Kuvaile vielä lyhyesti omin sanoin, miltä jännittäminen sinusta tuntuu:

14. Miten jännittäminen vaikuttaa toimintaasi ja osallistumiseesi kielen tunnilla? Voit valita usean.

- ☐ tahdon poistua tilasta
- ☐ poistun tilasta
- ☐ en osallistu aktiviteetteihin
- ☐ osallistun, mutta en ole täysin läsnä
- ☐ osallistun, mutta en pysty tekemään parastani
- ☐ keskittymiseni häiriintyy
- ☐ jätän kysymyksiin vastaamatta, vaikka tietäisin vastauksen
- ☐ en huomioi jännitystäni, osallistun normaalisti
- ☐ aikani tunnilla menee siihen, että rauhoittelen itseäni
- ☐ en pysty rauhoittumaan
- ☐ minua hävettää
- ☐ minua nolottaa
- ☐ jännittäminen antaa minulle lisäenergiaa, osallistun tavallista aktiivisemmin
- ☐ muulla tavalla. Miten? _____

15. Huomaan, että jännitys laantuu, tasaantuu tai tuntuu siedettävältä kun...

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> kun saan naurahtaa itselleni | <input type="checkbox"/> ei tarvitse istua paikoillaan |
| <input type="checkbox"/> huomaan, etten jännitä yksin | <input type="checkbox"/> saan vain istua hiljaa |
| <input type="checkbox"/> joku puhuu avoimesti jännittämisestään | <input type="checkbox"/> jännitys tuntuu aina siedettävältä |
| <input type="checkbox"/> saan sanoa, että minua jännittää | <input type="checkbox"/> jännittäminen on aina sietämätöntä |
| <input type="checkbox"/> esitelmän sijaan keskustellaan pienryhmissä | |
| <input type="checkbox"/> ilmapiiri on kannustava | |
| <input type="checkbox"/> en koe tarvetta jännittämisen hillitsemiselle | |
| <input type="checkbox"/> esitelmää pidettäessä yleisö on kannustava | |
| <input type="checkbox"/> saan liikkua | |
| <input type="checkbox"/> koen, että minua ei arvostella | |
| <input type="checkbox"/> saan kirjoittaa ennemmin kuin puhua | |

16. Miten kuvailisit suhtautumistasi jännittämiseen? Kerro omin sanoin.

17. Onko ”jännittämisellä” negatiivinen vai positiivinen kaiku? Onko ”jännittäminen” jopa paheksuttavaa?

18. Mitkä seuraavista ovat mielestäsi tärkeitä tavoitteita? Voit valita useamman. Voit halutessasi perustella valintojasi omin sanoin.

- ☐ Opettajan pitäisi luoda positiivinen ilmapiiri, missä jännittämisen kohtaaminen olisi helppoa.
- ☐ Jokaisen pitäisi oppia hillitsemään jännitystään tavallaan.
- ☐ Jännittämistä ei pidä pyrkiä hillitsemään, vaan se pitää oppia hyväksymään.
- ☐ Jännittämisestä pitäisi päästä mahdollisimman hyvin eroon.
- ☐ Jännittäminen tulisi nähdä positiivisena ilmiönä yhteiskunnassamme.
- ☐ Jännittämisestä ei saa pyrkiä eroon, vaan käsityksiä on muutettava yhteiskunnallisella tasolla.

19. Valitse kaikki ne kohdat, mitkä kuvaavat sinua parhaiten.

- ☐ Aliarvioin itseni usein kaikilla kielitaidon osa-alueilla
- ☐ Aliarvioin itseni suullisen kielitaitoni osalta
- ☐ Suullinen kielitaitoni on heikko suhteessa muihin kielen osa-alueisiin
- ☐ Minun on vaikea arvioida suullisen kielitaitoni kehittymistä
- ☐ Itsearviointini on mielestäni todenmukainen suullisen kielitaitoni kehitymisessä
- ☐ Suullisen kielitaitoni kehittyminen on jämähtänyt
- ☐ Suullinen kielitaitoni kehittyy hyvään tahtiin
- ☐ Suullinen kielitaitoni on tasapainossa muihin kielen osa-alueisiin nähden
- ☐ Vahvin kielen osa-alueeni on suullinen tuottaminen

APÉNDICE 2

Kysely jännittämiseen liittyvistä kokemuksista vieraan kielen opinnoissa (2)

Suostutko, että tässä kyselyssä kerättyä ja sinua koskevaa aineistoa käytetään anonymisti tieteellisissä tutkimuksissa ja julkaisuissa, tieteellisissä esitelmissä ja opetus- ja koulutustilanteissa?

☐ Kyllä, suostun

☐ Ei, en suostu

Ensimmäisessä kyselyssä selvitettiin jo olemassa olevia käsityksiä jännittämiseen liittyvistä käsityksistä. Espanjan suullisen taidon kurssilla käytettiin useita erilaisia työskentelytapoja. Tämän kyselyn tarkoituksena on selvittää, mitkä tunneilla käytetyistä työskentelytavoista, strategioista ja aktiviteeteista auttoivat juuri sinua kohtaamaan erilaisia tilanteita, jotka saattoivat aiheuttaa jännittyneisyyttä tai ahdistuneisuutta.

Taustatiedot tutkimuskäyttöä varten

Taustatietoja voidaan hyödyntää espanjan oppiaineessa tehdyissä tutkimuksissa ja opinnäytetöissä. Tietoja käsitellään siten, että osallistujan henkilöllisyys ei paljastu.

Nimi:

1. Merkitse rasti ruutuun, joka parhaiten kuvaa sinun suhtautumistasi kyseiseen aktiviteettiin. (Valitse vain yksi)

	Aktiviteetti sopi minulle, ja vähensi jännittyneisyyttä tai ahdistuneisuutta	Aktiviteetti ei lisännyt tai vähentänyt jännittyneisyyttä tai ahdistuneisuutta	Aktiviteetti lisäsi jännittyneisyyttä, mutta ei vaikuttanut osallistumiseeni tai mielialaani	Aktiviteetti ei sopinut minulle ja lisäsi jännittyneisyyttä tai ahdistuneisuutta
Parin kanssa työskenteleminen				
Kolmen tai useamman henkilön kanssa työskenteleminen				
Parin vaihtaminen				
Ryhmän vaihtaminen				
Esitelmän pitäminen				
Luokkatilassa liikkuminen				
Ajatusten jakaminen anonyymisti Padletin avulla				
Väittely				
Ejercicios de calentamiento: lämmittelytehtävät tunnin alkuun				
Aktiviteetit ja tunnit, joissa saan olla mahdollisimman aktiivinen ja opettaja on vain hiljainen tuki				
Roolitehtävät ja draamaharjoitukset (A-B-C)				
Kieliopillisten seikkojen pohtiminen ryhmässä omalla äidinkielellä ennen espanjankielisiä harjoituksia				
Keskustelun rakentaminen valmiiden kysymysten pohjalta (mielipiteet, oma arki)				
Kuvasta keskusteleminen tai kuvan kautta kertominen				

2. Mitkä seuraavista kurssilla tarjotuista strategioista toimivat sinulle jännittämisen tai ahdistuneisuuden hallintaan? Merkitse rasti ruutuun. Voit valita useamman kuin yhden.

	Strategia sopi minulle ja vähensi jännittyneisyyttä tai ahdistuneisuutta	Tutustuin strategiaan ja käytän sitä mielelläni myös tulevaisuudessa	En saanut tilaisuutta käyttää strategiaa, mutta tahdon kokeilla sitä	Strategia ei vähentänyt eikä lisännyt jännittyneisyyttä tai ahdistuneisuutta	Strategia ei sopinut minulle ja saattoi jopa lisätä ahdistuneisuutta tai jännittyneisyyttä
Kokemusten jakaminen kurssikavereiden kanssa ja heiltä saatu tuki					
Kokemusten jakaminen opettajan kanssa					
Tunteista/tuntemuksista /jännittämisestä ääneen puhuminen					
Henkilökohtaisten (kurssi)tavoitteiden punnitseminen					
Tuntipäiväkirjan pitäminen					
Palaute opettajalta					
Päivän aloitus positiivisella ajatuksella (frase del día)					
Nopeatempoisuus ja tahdikkaat siirtymät tehtävästä toiseen					
Hidastempoisuus ja hitaat/rauhalliset siirtymät tehtävästä toiseen					

3. Seuraavat strategiat ovat ainoastaan itse opiskelijasta riippuvaisia. Käytitkö joitain seuraavista hallitsemaan jännittyneisyyttä tai ahdistuneisuutta? Merkitse rastilla ruutuun. Vaikka olisit käyttänyt jotain strategiaa vain kerran, merkitse rasti sen kohdalle.

- ☐ En osallistunut tuntien aktiviteetteihin.
- ☐ En viitannut, vaikka olisin tietänyt vastauksen.
- ☐ Vaihdoin keskustelukielen espanjasta suomeen.
- ☐ En tullut tunnille.
- ☐ Lähdin tunnilta etuajassa.
- ☐ Lähdin pois luokkatilasta.
- ☐ En puhunut kohdekielellä koko tunnin aikana.

4. Oliko muita tekijöitä, jotka saattoivat aiheuttaa sinulle stressiä, epämukavuutta, ahdistuneisuutta tai jännittyneisyyttä espanjan tuntien aikana? Mitkä asiat?

5. Minkälaisia muita keinoja itse käytit hallitsemaan ahdistuneisuuden tai jännittyneisyyden vaikutuksia, mikäli niitä ilmeni? Kerro omin sanoin.

6. Minkälaiset muut tekijät auttoivat hallitsemaan ahdistuneisuuden tai jännittyneisyyden vaikutuksia, mikäli niitä ilmeni? (esim. ilmapiiri, kurssikaverit, musiikki,...)

7. Auttoiko opettaja näiden vaikutusten hallitsemisessa? Millä tavoin? Auttoivatko esimerkiksi opettajan henkilökohtaiset mielipiteet, arvot tai asenteet?

8. Mikäli koit jännitystä kurssin aikana, koitko sen olevan este, vai koitko sen päinvastoin positiivisena ilmiönä?

9. Muuttuiko käsityksesi jännittämisestä kurssin aikana? Minkälaiset asiat vaikuttivat käsitykseesi, jos se muuttui?

APÉNDICE 3 – SUOMENKIELINEN LYHENNELMÄ

JOHDANTO

Jännittäminen vieraan kielen tunnilla voi olla monelle opiskelijalle este opinnoissa ja aktiviteetteihin osallistumisessa. Jännittämisen syitä ja vaikutuksia on tutkittu erityisesti lapsissa, nuorissa ja kouluympäristössä. Kuitenkin yliopistoympäristössä jännittäminen on aihe, josta ei puhuta, eikä sitä ole tutkittu. Jännittämisen on todettu muun muassa vaikuttavan niin halukkuuteen osallistua tunnilla kuin halukkuuteen kommunikoida kohdekielellä. Tämän vuoksi jännittämisen uskotaan vaikuttavan suullisen kielitaidon kehittämiseen. Henkilökohtainen kokemukseni on, että suomalaisessa yliopistossa jännittämistä vieraan kielen tunnilla koetaan erityisesti suullisissa tehtävissä.

Tämän työn tavoitteena on selvittää, jännittävätkö espanjan kielen opiskelijat Turun yliopistossa tunneilla, ja jännitetäänkö enemmän suullisissa aktiviteeteissa kuin kirjallisissa. Oma kokemukseni on, että olen kokenut eniten jännitystä espanjan suullisissa harjoituksissa. Tutkimukseni koostuu kahdesta osasta: 1) ensin selvittää kyselyn avulla, millaisia asenteita yliopisto-opiskelijoilla on jännittämistä kohtaan, ja jännittävätkö he espanjan tunneilla, ja 2) toiseksi toteuttaa opetuskokeilu, jonka avulla selvittää, millaiset aktiviteetit ja strategiat helpottavat jännittämisen kohtaamista tunnilla. Tarkoitukseni on myös selvittää, millaiset aktiviteetit joko lisäävät tai vähentävät jännitystä, ja vaikuttaako jännittämisen lisääntyminen harjoituksiin osallistumiseen. Tavoitteenani on myös selvittää, millaisia strategioita itse opiskelijat käyttävät tilanteissa, missä kokevat jännitystä.

Tämän työn tavoitteena ei ole selvittää, miten jännittäminen vaikuttaa arvosanoihin tai opintojen tuloksellisuuteen. Pidän tärkeänä tavoitteena selvittää ennemmin, onko yliopisto-opiskelijoilla negatiivisia vai positiivisia kokemuksia jännittämisestä espanjan kielen tunneilla, ja onko keinoja, joiden avulla mahdollisia negatiivisia kokemuksia voitaisi vähentää, ja miten opettaja voi toimia tämän saavuttamiseksi. Tahdon korostaa positiivisten kokemusten tärkeyttä vieraan kielen opinnoissa; minusta on tavoiteltavaa, että opiskelija kokisi opiskelun mielekkääksi.

Tutkimuskysymykseni ovat: jännittävätkö espanjan kielen opiskelijat Turun yliopistossa espanjan tunneilla, ja miten he suhtautuvat jännittämiseen? Millaiset aktiviteetit voisivat helpottaa jännittämistä espanjan kielen tunneilla? Ensimmäinen hypoteesini on, että opiskelijat jännittävät erityisesti suullisissa harjoituksissa. Tähän hypoteesiin vaikuttavat sekä omat henkilökohtaiset kokemukset, että jaetut kokemukset kurssikavereiden kanssa opintojen alussa. Toinen hypoteesini on, että opiskelijoiden suhtautuminen jännittämiseen on

negatiivinen, ja että se koetaan haittana kielitaidon kehittämisessä. Tämä hypoteesi johtuu siitä, että jo tehdyissä jännittämiseen liittyvissä tutkimuksissa jännittämistä pidetään lähtökohtaisesti enemmän negatiivisena ilmiönä kuin positiivisena. Lisäksi, oletus on, että jännittämisen vaikutus sekä oppimiseen että osallistumiseen tunnilla on negatiivinen.

Nykyisenä ja tulevana espanjan kielen opettajana tahdon tämän tutkimuksen avulla selvittää, millaiset tekijät, harjoitukset ja sekä opettajan että opiskelijan käyttämät strategiat joko lisäävät tai vähentävät jännittämistä tunnilla. Tavoitteenani on pystyä luomaan opiskeluympäristö, missä oppiminen olisi mielekästä tunneille osallistujille, ja missä opiskelijan aktiivisuutta ei rajoittaisi jännittämisen negatiivinen vaikutus. Tutkimukseni on tärkeä itselleni myös siksi, että olisin itse opiskelijana toivonut voivani löytää minulle sopivat strategiat jännittämisen käsittelemiselle, jotta olisin voinut osallistua tunneilla tehtäviin harjoituksiin ilman, että tämä olisi rajoittanut halukkuuttani käyttää kohdekieltä.

AIEMMAT TUTKIMUKSET

Suomessa on tehty kaksi pro gradu-tutkielmaa jännittämiseen liittyen. Broholm (2006) tutki jännittämistä englannin kielen opiskelijoissa Turun ammattikorkeakoulussa, mutta hän kiinnitti tutkimuksessaan huomiota tämän vaikutukseen sekä opiskelijan motivaatioon opiskella kohdekieltä että opiskelijan minäkuvaan.

Ahala (2013) tutki jännittämistä koetilanteissa englannin kielen opiskelijoissa. Hänen koeryhmänään toimivat ryhmä aikuisopiskelijoita ja ryhmä kahdeksasluokkalaisia. Ahala huomioi tutkimuksessaan myös sukupuolen merkityksen jännittämisessä, ja hänen hypoteesinsa oli, että naissukupuoliset opiskelijat jännittivät enemmän kuin miehet. Minun tutkimuksessani en painota ollenkaan koejännitystä, sillä Kieli- ja viestintäopintojen Keskukselle tarjoamallani kurssilla ei pidetty minkäänlaisia kokeita. Toiseksi, en painota tutkimuksessani ollenkaan sukupuolen merkitystä.

Jo 1960-luvulta lähtien on pohdittu jännittämisen negatiivisia vaikutuksia vieraan kielen opinnoissa. Vasta 1970-luvulla perehdyttiin tarkemmin jännittämisen ja kielen oppimisen väliseen suhteeseen. Tällöin kuitenkin yleinen näkemys oli, että jännittämisen vaikutus vieraan kielen oppimiseen oli pääasiassa negatiivinen. Samaan aikaan 1970-luvulla hiljalleen huomioitiin myös jännittämisen positiivisia vaikutuksia. 1970-luvun lopulla todettiin, että jännittämistä oli monessa erilaisessa muodossa. Ajateltiin, että jos jännittämisen vaikutukset voivat vaihtelevasti olla sekä positiivisia että negatiivisia, ja täten myös ristiriitaisia, olisi ymmärrettävää, jos jännittämistä ei olisi vain yhdenlaista. Vaikka jännittämisellä oli pitkään pääasiassa negatiivinen kaiku, todettiin, että jännittämistä oli vähintään seuraavissa muodoissa:

koejännittäminen, oppimista helpottava jännittäminen (*facilitating anxiety*) ja oppimista rajoittava jännittäminen (*debilitating anxiety*).

Vuonna 1986 Horwitz, Horwitz ja Cope huomasivat, että myös edenneet opiskelijat jännittivät vieraan kielen tunneilla. Vuonna 1986 tekemässään tutkimuksessaan he tutkivat espanjaa vieraana kielenä opiskelevia englanninkielisiä oppilaita ja millaisissa tilanteissa he eniten kokisivat jännitystä. Horwitz, Horwitz ja Cope totesivat, että jännittäminen vaikutti muun muassa oppilaan hyödyntämiin kommunikatiivisiin strategioihin käytettäessä kohdekieltä.

Jännittämistä esiintyi eniten kuullunymmärtämistä ja suullista tuottamista edellyttävissä harjoituksissa. Horwitz, Horwitz ja Cope olivat sitä mieltä, että olisi tärkeää perehtyä jännittämisen rooliin ja sen vaikutuksiin luokkaympäristössä, sillä tämän ymmärtäminen avaisi mahdollisuuksia luoda ratkaisuja ongelmiin, kuten vähäiseen tai rajoittuneeseen osallistumiseen tunnilla tai toistuviin luvattomiin poissaoloihin.

Jännittämisen todellisia vaikutuksia vieraan kielen oppimiseen on ollut vaikea määritellä, sillä ne ovat vaihtelevia ja riippuvaisia myös yksilöstä, joka jännittämistä kokee. Olisi tärkeää, että kielten opettajat perehtyisivät jännittämisen vaikutuksiin sekä itse kielen oppijaan että luokkaympäristöön. Jännittämisen on todettu vaikuttavan niin motivaatioon oppia vierasta kieltä kuin tunneille ja harjoituksiin osallistumiseen.

JÄNNITTÄMINEN JA HALUKKUUS KOMMUNIKOIDA

Vieraan kielen opinnoissa jännittämisen on todettu vaikuttavan eniten suulliseen tuottamiseen. Suullinen tuottaminen on kielen osa-alue, johon siis eniten kohdistuu haittaa jännittämisen seurauksena. Jännittäminen vaikuttaa lisäksi oppilaan tai opiskelijan tapaan käyttäytyä tunnin aikana. Young huomasi vuonna 1991 tekemässään tutkimuksessa, että jännittämisellä on taipumus vaikuttaa oppilaan halukkuuteen kommunikoida kohdekielellä, halukkuuteen aloittaa keskustelu kohdekielellä tai hiljaisten taukojen toistuvaan sallimiseen ja taipumukseen myös pitkittää niitä.

Halukkuus kommunikoida kohdekielellä muuttuu jatkuvasti ja läpi opintojen. Siihen vaikuttavat konteksti, oppilaan arvio omista kyvyistä käyttää kohdekieltä ja hänelle tarjotut mahdollisuudet käyttää sitä. Halukkuuteen kommunikoida kohdekielellä vaikuttavat myös keskusteluissa tehdyt virheet ja epävarmuus omista kielitaidoista. Vähäinen halukkuus kommunikoida kohdekielellä ilmenee muun muassa siten, että oppilas hylkää mahdollisuuksia aloittaa keskustelun tai jättämällä ne kesken, jättää kysymyksiin vastaamatta, ei osallistu tunnin aktiviteetteihin tai on kokonaan poissa tunnilta.

Jännittäminen on pitkään rinnastettu pelkoon tai huolestuneisuuteen. Lisäksi, jännittäminen on mielletty olevan tekijä, joka tulisi eliminoida oppimisympäristöissä. Koska 1960-1970 välisenä aikana ajateltiin, että jännittämisen vaikutus oppimisprosessiin oli yksinomaan negatiivinen, ajateltiin myös, että tähän liittyvät tavoitteet käsittäisivät sen poistamisen. Tuona aikana nähtiin oleellisemmaksi poistaa jännittäminen kokonaan ennemmin kuin perehtyä sen monimuotoisuuteen ilmiönä tai sen todellisiin vaikutuksiin kielen oppimiseen.

Vasta 1980-luvulla Horwitzin, Horwitzin ja Copen (1986) tekemän tutkimuksen myötä alettiin tarkastella jännittämisen positiivisiakin vaikutuksia. Edelleen 2000-luvulla on kiinnitetty yhä enemmän huomiota jännittämisen vaihteleviin vaikutuksiin – sekä negatiivisiin että myönteisiin. Dörnyei (2005) uskoo, että nykypäivänäkin jännittäminen on väärinymmärretty käsite.

MacIntyre (1991) osoitti, että on pääasiallisesti kaksi jännittämisen tyyppiä: yleinen jännittäminen (*general anxiety*) ja kommunikatiivinen jännittäminen (*communicative anxiety*), joista jälkimmäinen jakautuu vielä eri tyypeihin, kuten kielelliseen jännittämiseen (*language anxiety*). Myöhemmin jännittämistä on luokiteltu eri tyypeihin muun muassa sen oppimiseen ja kielen tuottamiseen liittyvien vaikutusten perusteella. Jännittämistä luokitellaan muun muassa siten, onko se oppimista edistävää vai sitä rajoittavaa (*beneficial vs. inhibitory anxiety*). On myös todettu, että tietyillä yksilöillä on enemmän taipumusta kokea jännittämistä kuin muilla (*trait anxiety*).

OPETUSKOKEILU: JÄNNITTÄMINEN SUULLISESSA ILMAISUSSA ESPANJAN KIELEN TUNNILLA

Syksyllä 2017 pidin Turun yliopiston Kieli- ja Viesintäopintojen keskuksessa Espanjan suullinen taito –kurssin, joka samalla toimi osana mahdollisuutta tehdä tutkimus espanjan kielen opiskelijoiden kokemasta jännityksestä tunteilla pro gradu –tutkielmaani varten. Kurssin tavoitteena oli kartuttaa sanavarastoa ja kehittää suullista ilmaisua.

Ennen kurssin alkua, tein alkukyselyn, jonka annoin tehtäväksi kolmelle eri opiskelijaryhmälle. Ensin kyselyyn vastasivat minun kurssilleni osallistuneet, eli itse koeryhmä. Koeryhmä koostui 15:sta opiskelijasta, joista 13 olivat naisia ja kaksi miehiä. Koeryhmässä oli ensisijaisesti opiskelijoita, joiden pää- tai sivuaine ei ollut espanja. Ryhmässä oli kuitenkin yksi henkilö, jonka pääaine oli espanja. Tämän jälkeen annoin kyselyn tehtäväksi kahdelle kontrolliryhmälle, jotka koostuivat espanjan pää- tai sivuaineopiskelijoista. Ensimmäinen kontrolliryhmä koostui 12:sta opiskelijasta, jotka osallistuivat Espanjan normatiivisen kieliopin kurssille. Tässä ryhmässä oli 10 olivat naisia ja kaksi olivat miehiä.

Toinen kyselyyn vastannut kontrolliryhmä oli 20:en opiskelijan suuruinen, joka osallistui Espanjan puhekielen piirteet –kurssille. Heistä 17 olivat naisia ja 3 miehiä.

Ensimmäisen kyselyn avulla tarkoitukseni oli selvittää, jännittivätkö opiskelijat tunneilla, joiden kohdekieli oli espanja. Tahdoin myös selvittää, koettiinko jännitystä enemmän suullisissa kuin kirjallisissa harjoituksissa. Lisäksi kyselyn avulla oli tarkoitus selvittää seuraavat asiat: 1) onko jännittämisen vaikutus tunnilla osallistumiseen negatiivinen vai positiivinen, 2) ovatko opiskelijoiden asenteet jännittämistä kohtaan positiivisia vai negatiivisia, 3) koetaanko jännittämisen olevan este suulliselle ilmaisulle kohdekielellä, 4) mitä strategioita opiskelijat käyttävät jo entuudestaan itsenäisesti vähentääkseen jännitystä ja 5) mitä ajatuksia opiskelijoilla mahdollisesti on jännittämisen roolista tulevaisuudessa.

Hypoteesini ensimmäiseen kyselyyn liittyen oli, että koeryhmässä koettaisi enemmän jännitystä kuin kontrolliryhmissä. Tämä hypoteesi johtui siitä, että uskoin, että opiskelijat, jotka olivat opiskelleet espanjaa pääaineenaan ja täten myös opiskelleet sitä pitemmän aikaa, he eivät jännittäisi yhtä paljon kuin sellaiset opiskelijat, joiden espanjan kielen taso on alhaisempi.

Ensimmäisen kyselyn jälkeen toteutin opetuskokeilun Espanjan suullinen taito - kurssille osallistuneiden kanssa. Opetuskokeilussa oli tarkoitus selvittää seuraavat asiat: 1) millaiset aktiviteetit lisäisivät tai vähentäisivät jännittämistä tai helpottaisivat sen kohtaamista, 2) millaisia strategioita itse oppilaat käyttivät tunneilla käsitelläkseen jännittämistä tai vähentääkseen sitä, 3) millaiset opettajan käyttämät strategiat auttaisivat vähentämään jännittämistä ja 4) millaisia resignaatiokeinoja tunneilla mahdollisesti ilmenisi opiskelijan ei kyetessä käsittelemään jännittämistä. Koin, että selvittääkseni nämä asiat ei olisi riittänyt vain observoida ryhmää, minkä vuoksi tein kurssin jälkeen toisen kyselyn, minkä avulla selvittäisin millaiset tekijät joko lisäisivät tai vähensivät jännitystä tuntien aikana.

TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Ensimmäinen hypoteesini oli, että opiskelijat espanjan tunneilla jännittäisivät enemmän suullisissa harjoituksissa kuin kirjallisissa, ja tämän totesin oikeaksi. Jännitystä oli huomattavasti enemmän suullista ilmaisua vaativissa harjoituksissa kuin kirjallista. Toinen hypoteesini oli, että edenneet espanjan kielen opiskelijat (eli kontrolliryhmät) jännittäisivät vähemmän kuin itse koeryhmä. Vaikka tämäkin hypoteesi oli paikkansapitävä, kuitenkin myös kontrolliryhmissä koettiin jännitystä, ja jopa tavoilla, että tämä on haitannut osallistumista tunneilla.

Minusta olisi ollut mielenkiintoista toteuttaa opetuskokeilu myös kontrolliryhmien kanssa, jos aikaa ja mahdollisuuksia olisi ollut. Olen tietoinen, että sekä koeryhmä että

kontrolliryhmät olivat kooltaan pieniä, joten on mahdotonta tehdä yleistäviä ja täysin paikkansa pitäviä johtopäätöksiä.

Kaiken kaikkiaan ensimmäiseen kyselyyn osallistui 47 opiskelijaa. 18 opiskelijaa sanoivat jännittävänsä espanjan kielen tunneilla, 23 taas eivät. Kuusi opiskelijaa ei osannut vastata, jännittivätkö, vai eivät. Kuitenkin jännittäminen vaikutti negatiivisesti 28:en opiskelijan osallistumiseen tunnilla. Ainoastaan yhteensä viiden opiskelijan kohdalla jännittämisellä oli myönteinen vaikutus osallistumiseen. Asenteet jännittämistä kohtaan jakoutuivat seuraavasti: 17 opiskelijaa ilmoitti, että asenteensa oli tätä kohtaan positiivinen, ja vain 7 ilmoitti, että se olisi negatiivinen. Hypoteesini, että opiskelijoiden henkilökohtainen asennoituminen jännittämistä kohtaan olisi pääasiassa negatiivinen, osoittautui siis vääräksi.

Harjoitustyypit, jotka eniten vähensivät jännittämistä tunnilla opetuskokeilun mukaan, olivat seuraavat: 1) alkulämmittely (esim. lyhyt keskustelu tunnin avaukseksi tai kuulumisten vaihtaminen), 2) arkisista asioista keskusteleminen valmiiden kysymysten pohjalta, 3) parin kanssa tehtävät harjoitukset, 4) ennen tehtävään siirtymistä kohdekielellä tehtävä reflektio ensin äidinkielellä ja 5) tehtävät, joissa opiskelijat voisivat liikkua luokkatilassa.

Opetuskokeilu osoitti, että oli sekä harjoitustyyppejä, jotka lisäsivät jännitystä ilman, että osallistuminen tunnilla kärsisi, että harjoituksia, jotka lisäsivät jännitystä myös vähentäen osallistumista tai vaikuttaen tähän negatiivisesti. Aktiviteetit, jotka eniten lisäsivät jännittämistä, ilman että osallistuminen kärsisi, olivat seuraavat: 1) suullinen esitys, 2) draamaharjoitukset ja 3) väittely. Tehtävätyypit, jotka lisäsivät jännitystä vaikuttaen myös negatiivisesti osallistumiseen, olivat: 1) suullinen esitys, 2) väittely ja 3) tehtävät, joissa rakennettiin keskustelu kuvien avulla.

Yleisin itse opiskelijoiden käyttämä strategia jännittämisen vähentämiseksi tunnilla oli jakaa kokemuksia kurssikavereiden kanssa. Opettajan antama henkilökohtainen palaute oli opiskelijoiden mielestä tehokkain opettajan käyttämä strategia jännittämisen vähentämiseksi. Yleisin resignaation ilmeneminen oli, että opiskelijat vaihtoivat kohdekielen espanjasta suomeksi.

Tulevaisuudessa olisi mielestäni mielenkiintoista tutkia, millaiset muunlaiset tehtävät ja aktiviteetit joko lisäävät tai vähentävät jännittämistä vieraan kielen tunnilla. Minusta olisi mielenkiintoista tutkia myös esimerkiksi, että jännittävätkö ranskan tai englannin kielen opiskelijat enemmän vai vähemmän kuin espanjan kielen opiskelijat.